

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

Terveysten edistämisen koulutusohjelma/ Ylempi amk

Inka Häkkinen

JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN OPPIMISPROSESSIN ONNISTUMISTA  
TUKEVAT ELEMENTIT

Opinnäytetyö 2013

## TIIVISTELMÄ

### KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

#### Terveyden edistämisen koulutusohjelma

HÄKKINEN, INKA

Joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevat elementit

Opinnäytetyö

57 sivua + 6 liitesivua

Työn ohjaaja

Yliopettaja Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen

Toimeksiantaja

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu Oy

Voi hyvin nuori! -hanke

Maaliskuu 2013

Avainsanat

joustava perusopetus, vuorovaikutus, oppimisprosessi, nuoret, erilaiset oppijat, JOPO®, konstruktivismi

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata joustavan perusopetusryhmän opetustoimintaa ja tunnistaa oppimisprosessin onnistumista tukevia elementtejä. Tutkimuksen aineistosta poimittiin oppimisprosessin onnistumista tukevia elementtejä sekä ryhmää ohjaavien että oppilaiden näkökulmasta ja pyritään tunnistamaan prosessin tuloksellisuutta edistäviä tekijöitä

Opinnäytetyön tutkimusmenetelmä oli laadullinen ja siinä käytettiin etnografista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin havainnoimalla Kotkassa toimivan joustavan perusopetuksen ryhmää. Ryhmässä opiskeli 10 oppilasta. Havainnointeja tehtiin seitsemänä havainnointikertana. Havainnointeja kertyi yhteensä 37 tunnin ajan. Kerätty havainnointiaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tuloksissa oppimisprosessin onnistumisen tukevinä elementteinä korostuivat ryhmäkoko sekä opettajan persoona ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Vuorovaikutus, vuorovaikutuksen määrä, laatu ja keinot luovat pohjan jota kautta muodostuvat onnistumista tukevat tekijät opettajan sekä oppilaan näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää vastaavanlaisten ryhmien opetustyössä ja niiden suunnittelussa sekä kehittämisessä kiinnittämällä huomiota tämän tutkimuksen esiintuomiin onnistumista tukeviin elementteihin ja niiden kehittämiseen.

## ABSTRACT

KYMENLAAKSON AMMATTIKORKEAKOULU

University of Applied Sciences

Health Promotion

HÄKKINEN, INKA

Supporting Elements in the Success of Learning Process in Flexible Basic Education

Bachelor's Thesis

57 pages + 6 pages of appendices

Supervisor

Eeva-Liisa Frilander-Paavilainen, Principal Lecturer, PhD

Commissioned by

Kymenlaakso University of Applied Sciences  
Voi hyvin nuori!! -project

Keywords

flexible basic education, interaction, learning, young, diverse learners, JOPO®, constructivism

The objective of the study was to describe educational activities of a flexible basic education group, and to identify the success of the elements supporting the learning process.

The research method was a qualitative one and an ethnographic approach was used. The data was collected by observing a group of flexible basic education in Kotka, There are 10 students studying in this particular group. Observation was carried out seven times in a total of 37 observation hours. The collected observation data was analyzed using content analysis.

According to the results the group size as well as the teacher's personality and personal characteristics supported the success of the learning process. Interaction, the quantity, the quality and the forms of interaction create the basis of supporting the success from the teacher's and the student's point of view.

The results of this study can be used in similar groups teaching, planning and developing this kind of teaching by paying attention to the factors expressed in this study.

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO	6
2 JOUSTAVA PERUSOPETUS	7
2.1 Joustavaan perusopetukseen osallistuvan nuoren elämänvaihe	7
2.2 JOPO®-toiminta	9
2.3 JOPO®-hankkeen vaikuttavuuden arviointi	10
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE	13
4 TEOREETTISTA JOHDATUSTA JOPO®N OPPIMISKÄSITYKSEEN	13
5 OPPIMINEN	14
6 OPPIMISPROSESSI JA OPPIMISKÄSITYS	14
6.1 Konstruktivismi	15
6.2 Ohjaus	21
7 VUOROVAIKUTUS JA NUOREN OPPIMINEN	22
7.1 Vuorovaikutuksen edellytykset	24
7.2 Hyväksyntä, keskustelu ja kuuntelu	24
7.3 Luottamus ja turvallisuus	25
8 YHTEISÖLLISYYS OPPIMISESSA	26
9 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	29
9.1 Tutkimusympäristö	29
9.2 Tutkimuksen luonne	31
9.3 Aineistonkeruu etnografisessa tutkimuksessa	32
9.4 Havainnointi	34
9.4.1 Havainnointi ilman osallistumista	35
9.4.2 Osallistuva havainnointi	36
9.5 Aineiston analyysi sisällön analyysillä	37
10 TULOKSET	39

10.1 Onnistumista tukevat elementit ryhmää ohjaavien näkökulmasta	40
10.1.1 Oppilaaseen tutustuminen	40
10.1.2 Vuorovaikutuksen tukeminen	41
10.1.3 Motivointi	42
10.1.4 Erilaisuuden ymmärtäminen	43
10.1.5 Vastarinnan tunnistaminen, ryhmäprosessin havainnointi ja tilannetaju	44
10.2 Onnistumista tukevat elementit oppilaan näkökulmasta	45
10.2.1 Pysyvä aikuiskontakti	45
10.2.2 Rakenteiden joustavuus	46
10.2.3 Erilaisuuden salliminen	47
10.2.4 Epäonnistumisen pelon puuttuminen	47
10.2.5 Mahdollisuus tulla kuulluksi ja huomioiduksi	47
10.3 Tulosten yhteenveto	48
11 POHDINTA	49
11.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka	49
11.2 Aineiston arviointi	51
11.3 Analyysin luotettavuus	52
11.4 Johtopäätökset, hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset	53
11.5 Kokemus opinnäytetyöprosessista	54
LÄHTEET	55
LIITTEET	
Liite 1. Havainnointilomake 1	
Liite 2. Havainnointilomake 2	
Liite 3. Aikaisemmat tutkimukset	
Liite 4. Esimerkki tutkimusaineiston analyysista	

## 1 JOHDANTO

Ilman peruskoulun päättötodistusta ei pääse toisen asteen koulutukseen ja ilman ammattitutkintoa työpaikan saaminen voi olla todella hankalaa. Ilman päättötodistusta ja näin ollen ilman ammattitutkintoa jäävät nuoret voivat olla vaarassa syrjäytyä työelämästä ja sen seurauksena laajemminkin yhteiskunnan toiminnoista. Ilman peruskoulun päättötodistusta jää vuosittain noin 160 nuorta eli 0,17 % peruskoulun päättävistä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 13.)

Joustava perusopetus eli JOPO® on kehitetty vastaamaan nuorten erilaisia tarpeita peruskoulun suorittamiseksi. Joustavalla perusopetuksella tarkoitetaan toimintamuotoja, joilla pyritään tukemaan peruskoulun loppuun saattamista sekä päättötodistuksen saamista. Toiminnalla pyritään opetusmenetelmien ja toimintatapojen kehittämiseen niin, että ne vastaavat paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.) Joustavan perusopetuksen kehittämiseksi opetusministeriössä käynnistettiin kehittämistyö vuonna 2006. Opetusministeriön kehittämistyön tavoitteena on vakiinnuttaa toiminta osaksi kuntien perusopetusta ja laajentaa JOPO®-toimintaa maanlaajuisesti.

Tutkimuksessani havainnoin Kotkassa toimivan joustavan perusopetuksen ryhmän opetustoimintaa tavoitteenani löytää oppimisprosessin onnistumisen kannalta merkittävät toiminnan tuloksellisuutta tukevat elementit. Tutkimuksen ennakko-oletuksena oli, että kyseisen ryhmän toiminta on onnistunutta ja menestyksekkästä. Tämä ennakko-oletus perustui joustavaa perusopetusta toteuttavan henkilöstön sekä heidän kanssaan toimivien sidosryhmien näkemykseen toiminnasta ja sen tuloksellisuudesta. Joustavan perusopetusryhmän kanssa työskentelevät ovat niin kiinni arjen toiminnassa ja sen toteuttamisessa, että ulkopuolisen havainnoijan käyttö on perusteltua toiminnan onnistumista ohjaavien elementtien tunnistamisessa jotta niitä voitaisiin edelleen kehittää.

Joustava perusopetus on, ainakin nykymuotoisena, vielä suhteellisen tuore ilmiö ja siitä on vasta vähäisesti tutkittua tietoa. Sen toimintatapojen havainnoiminen ja oppimisprosessin onnistumista tukevien elementtien tunnistami-

nen on ajankohtainen tutkimusaihe olemassa olevan toiminnan kehittämiseksi sekä toiminnan arvioimiseksi. Työn tuloksia voidaan suoraan hyödyntää havainnoinnin kohteena olevan yksikön toiminnassa ja sen kehittämisessä, huomioiden tietenkin aina sen hetkisen ryhmän kokoonpano ja ryhmädynamiikka. Tunnistamalla toiminnasta keskeiset oppimisprosessia tukevat elementit voidaan hyviä toimintamalleja ottaa käyttöön laajemmin ja näin mahdollisesti vähentää koulupudokkuuden riskiä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu oppimisprosessista, vuorovaikutuksesta sekä näiden osatekijöistä joiden voidaan olettaa olevan merkityksellisiä joustavan perusopetuksen tuloksellisuuden näkökulmasta.

Opinnäytetyö on osa Voi hyvin nuori hanketta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun lisäksi hankkeeseen osallistuvat Tekes, Kotkan, Kouvolan ja Haminan kaupungit, Itä-Suomen Sotilaslääni, Sivarikeskus, Kaakkois-Suomen Sosiaali-psykiatrinen yhdistys sekä Sotek. Tavoitteena on kehittää sosiaali- ja terveyspalvelujärjestelmän kykyä tukea nuorten aikuisten hyvinvointia ja osallisuutta. Tässä tutkimuksessa yhteistyökumppanina oli Kotkan kaupunki.

## 2 JOUSTAVA PERUSOPETUS

Joustava perusopetus -kehittämistoiminta käynnistettiin 2006 opetushallituksen toimesta vastauksena huoleen, joka kohdistui niihin oppilaisiin, jotka olivat vaarassa jäädä ilman päästötodistusta ja usein myös toisen asteen opiskelupaikkaa. Hankkeessa mukana olevien kuntien peruskoulujen 6.–9. luokkien ja lisäluokkien oppilaat voivat hakeutua tai heidät ohjataan JOPO®-ryhmiin siltä pohjalta, että heidän katsotaan hyötyvän toimintamallista. Tavoitteena on, että JOPO®-toiminta voidaan myöhemmin vakiinnuttaa mahdollisimman monessa kunnassa opiskeluvaihtoehtoksi. (Opetushallitus.)

### 2.1 Joustavaan perusopetukseen osallistuvan nuoren elämänvaihe

Suomalaisissa nuorisotutkimuksissa biologinen ikä on usein keskeinen nuorisokäsitteen perustelu (Puuronen 2006, 10). Biologisena prosessina nuoruus kestää noin kymmenen vuotta, eli nuoruus on ikävuosien 12–22 välillä. Sosiaalisesti nuoruus päättyy aikuisen aseman saavuttamiseen. Nuorisotyölain mukaan kaikki alle 29-vuotiaat ovat nuoria. (Kemppinen 1999, 38.)

Uudemmassa kehityspsykologiassa käsitys nuoren kehityksestä on aiempaa yhteiskunnallisempi. Aiemmin kehityksen katsottiin perustuvan pitkälti biologis-fysiologisiin tekijöihin tai niitä seuraaviin universaaleihin kehitysprosesseihin. Jos aikaisemmassa kehityspsykologiassa nuori käsitettiin luontoon kuuluvaksi organismiksi, jonka kehitystä luonnon rytmi säätelee, uudempi kehityspsykologia tarkastelee (tai ainakin pyrkii tarkastelemaan) nuorta yhteiskunnallisena olentona, jonka kehitykseen vaikuttaa yhteiskunnan, kulttuurin, instituutioiden, normien ja käytäntöjen kehitys. Nuoriso näyttäytyy tutkimuksissa joko yhteiskunnan valoisana tulevaisuutena tai ongelmana (Puuronen 2006, 63–64). Nuoret nähdään helposti yhtenäisenä laumana, jota joko kauhistellaan tai ihaillaan. Heistä puhutaan paljon joukkotiedotuksessa, josta saatu kuva on usein negatiivisesti sävyttynyt. Sen mukaan nuoret ovat yleensä remuavaa, herkästi rikosten polulle sortuvaa joukkoa. Mainokset ja laulujen sanat puolestaan ihannoivat ikuista nuoruutta, sen vapautta ja elinvoimaisuutta. (Jarasto & Sinervo 1999,14.)

Nuorisokulttuurin ainekset leviävät yhä nuorempiin ikäryhmiin. Osa nuorista joutuu kantamaan itsestään vastuuta melko pienestä pitäen, koska vanhemmilla ei ole aikaa, voimavaroja tai kiinnostusta (Jarasto & Sinervo 1999, 27). Nykynuorten on otettava ja he myös ottavat kantaa monikulttuurisuuteen. Kanta monikulttuurisuuteen määrittää nuorten tyyli-, musiikki- ja alakulttuurivalintoja tai vähintäänkin heijastuu niissä. Vanhemmat vaikuttava nuorten tulevaisuuden suunnitelmiin varsin vahvasti, vaikka vertaisryhmät ovatkin nuorille erittäin tärkeitä. Nuoret toimivat yhdessä kavereidensa kanssa tässä ja nyt, mutta vanhemmilla on valtaa esimerkiksi ammatinvalintaan liittyvissä ratkaisuissa. (Puuronen 2006, 8,149.)

Nuoren kasvatuksessa hoito ja huolenpito merkitsevät turvallisuuden tunteen vakiintumista, ja turvallisuuden tunnetta voidaankin pitää kivijalkana, jolle voidaan rakentaa monia muita asioita. Alkava itsenäistymisprosessi merkitsee taistelua auktoriteetteja vastaan. Murrosikäinen testaa myös omia arvojaan ja uskomuksiaan. On syytä muistaa, ettei nuori käy taistelua vanhempia, muita auktoriteetteja tai itseään vastaan, vaan kysymys on pikemminkin itsenäistymiseen kuuluvasta kehityksestä ja itsenäistymisen harjoittelemisesta. Tullak-



seen itsenäiseksi ihmisen on kokeiltava omia rajojaan. Murrosiän kehitysvaiheessa tunteiden osuus ajattelusta on reilusti yli 95 prosenttia. (Kempin1999, 99.)

Identiteettikriisivaiheessa olevan nuoren tunteita on vaikea tiedostaa. Usein nuoren itsensäkin on vaikea ymmärtää omia tunteitaan. Yleensä identiteettikriisin vaativin vaihe sijoittuu 12–17 ikävuoden vaiheille. Yksi identiteettikriisin tärkeimpiä tehtäviä liittyy riippumattomuuden saavuttamiseen, sillä nuori haluaa olla oma-aloitteinen ja tehdä itsenäisiä päätöksiä. Jokaisella ihmisellä on oma identiteettinsä, eli käsitys itsestään. Identiteetti vastaa kysymykseen: kuka minä olen? Identiteettikriisi merkitsee oman minän kadottamista, jolloin nuori ei kykene selvittämään itselleen, kuka hän oikeastaan on (Kempin1999, 101–102). Nuoren identiteetti on vielä selkiytymätön. Hän pohtii itseään ja kysymystä ”kuka minä olen”. Oman identiteetin selkiytymättömyyden vuoksi hän on altis vaikutteille. Hän löytää samaistumiskohteita monista lähteistä. Ne kaikki voivat vaikuttaa omalta osaltaan hänen kehittyvään identiteettiinsä. (Jarasto & Sinervo1999, 54.)

## 2.2 JOPO®-toiminta

JOPO®-toiminnassa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteet ja sisällöt ovat samat kuin muussakin perusopetuksessa. Yksi JOPO®-toiminnan lähtöolettamuksista on, että perusopetusta ohjaavissa säädöksissä ja opetussuunnitelman perusteissa on huomattavasti enemmän yleisopetukseen soveltuvaa jouston varaa, kuin mitä yleensä on käytetty tavanomaisessa koulutyössä. Joustavassa perusopetuksessa käytetyillä toimintamuodoilla pyritään tukemaan nuoria suorittamaan peruskoulunsa loppuun. Näin pyritään auttamaan nuoria saamaan jatko-opiskelupaikka toisen asteen koulutukseen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 10.)

Joustavalla perusopetuksella tarkoitetaan toimintamuotoja, joilla pyritään tukemaan peruskoulun loppuun saattamista sekä päättötodistuksen saamista. Toiminnalla pyritään opetusmenetelmien ja toimintatapojen kehittämiseen niin, että ne vastaavat paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Yksilölliset opetusjärjestelyt lähtevät jokaisen nuoren tarpeista noudattaen kuitenkin perus-

opetuksen opetussuunnitelmaa. Toiminnassa tehostetaan niin ikään moniammatillista, eri organisaatioiden yhteistyötä, johon osallistuvat peruskoulut, kuntien nuoriso-, opetus-, sosiaali-, ja terveystoimi sekä ammatilliset oppilaitokset, lukiot sekä mahdolliset nuorten työpajat. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 15.)

Joustavassa perusopetuksessa käytetään toiminnallisia ja työpainotteisia oppimismuotoja joilla pystytään kohtaamaan ns. haasteelliset nuoret. Oletuksena on että perusopetuksessa on huomattavan paljon nuoria jotka opiskelussaan hyötyisivät toiminnallisista ja työpainotteisista opiskelumuodoista. Joustavalla perusopetuksella on vaikutusta paitsi nuorten opiskeluun, myös kunnan ja koulujen toimintaan sekä opettajien työhön (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 16). Joustavan perusopetuksen tavoitteita voidaan tarkastella kaikkien näiden ryhmien näkökulmista.

Joustavassa perusopetuksessa painotetaan erilaisten koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttöä pyrkimyksenä tukea oppilaan opiskelumotivaatiota ja yksilöllisiä oppimistapoja. Työpaikat ovat yksi näistä oppimisympäristöistä, leirikoulujen, retkien, kulttuurilaitosten jne. rinnalla. Kyseessä ei ole perinteinen TET eli työelämään tutustumisjakso, vaan työssä tapahtuva tavoitteellinen erilaisten oppisisältöjen opiskelu. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 17.) Työpaikkaopiskelun näkökulma on koulujen kannalta keskeinen, sillä se tarjoaa varteenotettavan vaihtoehdon eri oppiaineiden perinteiselle luokkaopetukselle. Työpaikalla tapahtuva työnteko antaa samalla nuorelle onnistumisen elämyksiä ja opettaa erilaisia työelämässä ja arjessa tarvittavia yleisiä valmiuksia, kuten säännöllisyyttä, vastuunottoa ja sosiaalisia taitoja (Manninen & Luukannel 2008, 42).

### 2.3 JOPO®-hankkeen vaikuttavuuden arviointi

Manninen & Luukannel kuvaavat JOPO®-hankkeen vaikuttavuuden arvioinnin olevan tässä JOPO®-hankkeessa itse kehittämisestä irrallinen arviointitehtävä. JOPO®-hankkeen vaikuttavuuden arvioinnissa keskitytään hankkeen vaikutusten paikantamiseen. Vaikuttavuuden arviointi ei ole yksinkertainen tehtävä, sillä JOPO®-hankkeen vaikutukset tuntuivat olevan hyvin yksilöllisiä. Tu-

lostien pohjalta ei voida esimerkiksi määritellä yksittäisiä parhaiten onnistuneita kouluja tai JOPO®-ryhmiä, sillä samoillakin toimintamalleilla on ollut hyvin erilaisia käytännön vaikutuksia eri oppilaiden kohdalla. (Manninen & Luukannel 2008, 15.)

Toimintatapojen vaikuttavuutta arvioidessa ryhmien vetäjiä pyydettiin arvioimaan kunkin oppilaan kohdalla, miten erilaiset ryhmän toimintatavat ovat onnistuneet parantamaan oppilaan tilannetta. Vahvimmin nousivat esille pienryhmäopiskelu ja oppilaan saama henkilökohtainen tuki ja ohjaus, joita myös on käytetty lähes kaikkien oppilaiden kohdalla. JOPO®-hankkeen vaikuttavuuden kannalta oli olennaista löytää aineistosta ne tekijät, jotka selittävät onnistunutta oppilaan kehitymisprosessia, eli ovat auttaneet koulupudokasvaarassa olevaa oppilasta pääsemään uudelleen kiinni opintoihin ja muutenkin elämässä jaloilleen. Vaikuttavuuden paikantamiseksi vertailtiin kahta ääriryhmää, JOPO®sta eniten hyötynyttä ja vähiten hyötynyttä. (Manninen & Luukannel 2008, 48, 59.)

Vaikuttavuuden arvioinnin kannalta mielenkiintoisia ovat näiden kahden ääriryhmän väliset tilastolliset merkitsevät erot erilaisten taustamuuttujien ja JOPO®ssa toimimista kuvaavien mittareiden suhteen. Vähiten hyötynyttä oppilaiden yhteistyö vanhempien kanssa oli keskiarvollisesti kouluarvosanoilla 6,9 kun taas eniten hyötynyttä oppilaiden kohdalla yhteistyö vanhempien kanssa sai keskiarvoksi 8,2. Kyse on siis tilastollisista painotuksista ja eroista. Käytännössä JOPO®-ryhmissä on ollut myös muutamia sellaisia oppilaita, jotka ovat hyötynneet eniten JOPO®sta, vaikka yhteistyö vanhempien kanssa onkin ollut 4-5 luokkaa, vastaavasti vähiten hyötynyttä oppilaita, joiden huoltajien kanssa yhteistyö on kuitenkin onnistunut mainiosti. (Manninen & Luukannel 2008, 59–60.)

Selkeimmät erot kahden vertailuryhmän välillä löytyvät siitä, miten paljon oppilaat ovat osallistuneet JOPO®n erilaisiin toimintamuotoihin. Vähiten JOPO®sta hyötynneet ovat myös osallistuneet ryhmän erilaisiin toimintamuotoihin huomattavasti vähemmän kuin eniten hyötynneet. Vähiten hyötynneillä oli takana keskimäärin 2,85 leirikoulupäivää, kun eniten hyötynneillä niitä oli 4,6 päivää. Vastaavasti työpaikkaopiskelupäiviä vähiten hyötynneillä oli 14 päivää ja eniten

hyötyneillä 27 päivää. Käytännössä tulos tarkoittaa sitä, että enemmän JOPO®-toimintaan osallistuneet (ja panostaneet) oppilaat hyötyvät JOPO®sta myös enemmän. Vähäisempi osallistuminen ja sitoutuminen johtavat helpommin puolestaan siihen, ettei JOPO®sta ole oppilaalle hyötyä. (Manninen & Luukannel 2008, 60–61.)

Lukuvuonna 2007–2008 JOPO®-oppilaista selvä enemmistö (68,7 %) oli poikia. JOPO®-oppilaiden keski-ikä oli 15 vuotta. JOPO®-oppilaista löytyi myös 11 täysi-ikäistä oppilasta, jotka olivat mukana erilaisilla erityisjärjestelyillä suorittamassa perusopetuksen oppimäärää. (Manninen & Luukannel 2008, 17.) JOPO®-ryhmässä keskeyttämisen syitä olivat esimerkiksi opiskeluhaluttomuus, paikkakunnalta muutto, päättötodistuksen saaminen tai siirtyminen ammatilliseen koulutukseen, työhön tms. Joku oppilaista oli siirtynyt takaisin tavalliseen perusopetukseen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 18.)

JOPO®-toiminnan arvioinnissa selvitettiin myös JOPO®-oppilaiden taustaa ja perhetilannetta. Taustassa korostuivat muut perhemuodot kuin kahden vanhemman ydinperhe, yksinhuoltajaperheiden lapsia oppilaista oli noin 40 % (Numminen & Ouakrim-Soivio 2009, 18). Oletuksena on että yksinhuoltajuus indikoi jollain tavoin koulupudokkuutta. Tarkemmin sanoen, yksinhuoltajuus ei sinänsä ole itse ongelma, mutta sitä aiheuttavat taustalla vaikuttavat erilaiset ongelmat, kuten alkoholismi ja erilaiset psykososiaaliset ongelmat, jotka lisäävät suoraan myös koulupudokkuuden riskiä. Yksinhuoltajuutta ei tulisi pitää koulupudokkuuden syynä, vaan samasta ongelmakokonaisuudesta syntyvänä ilmiönä. Tavoitteena oli arvioida oppilaan kokonaistilanteen kautta koulupudokkuutta laajempänä perhe- ja elämäntilanteeseen liittyvänä ilmiönä, ei pelkästään kouluun, oppimisvaikeuksiin tai motivaatio ongelmiin liittyvänä haasteena. (Manninen & Luukannel 2008, 18–19.)

### 3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata joustavan perusopetusryhmän opetustoimintaa ja tunnistaa oppimisprosessin onnistumista tukevia elementtejä, kuten

- Minkälaista vuorovaikutusta havaittiin?
- Miten opettaja ohjasi nuoria?
- Kuinka erilaisuus huomioitiin ryhmässä
- Oppilaiden suhtautuminen toimintaan

Tutkimuksen aineistosta poimitaan oppimisprosessin onnistumista tukevia elementtejä sekä ryhmää ohjaavien että oppilaiden näkökulmasta ja pyritään tunnistamaan prosessin tuloksellisuutta edistäviä tekijöitä.

### 4 TEOREETTISTA JOHDATUSTA JOPO®N OPPIMISKÄSITYKSEEN

Teoria on pelkistetty ajatusrakennelma, joissa on ilmiöitä koskevaa selkeää ja taloudellista tietoa. Se on syntynyt ajatusprosessin tai tutkimuksen tuloksena. Teoriaa tarvitaan kuvailemaan tieteen kiinnostusaluetta ja jäsentämään käytäntöä ja tutkimusta. Lisäksi teoriat toimivat tietovarastona, johon uutta tieteenalan tietoa liitetään. Jokaisen tieteen sisällä tieto pyritään järjestämään abstrakteiksi käsitteiksi ja väittäviksi, jotka kuvailevat, selittävät, ennustavat ja ohjaavat tieteen alaan kuuluvia ilmiöitä. Näitä abstraktioita kutsutaan teorioiksi. Käsitteet ovat teorian rakennusaineita, ja niiden avulla myös teoria kommunikoidaan muille. (Kiikkala & Krause 1996, 22.)

Tieteellisessä tutkimuksessa uusi tieto tuotetaan teorian avulla. Metodikirjallisuudessa puhutaan myös teoreettisesta viitekehyksestä tai teoreettisesta lähestymistavasta. Teoriat ja käsitteet eivät ole jotakin käytännöstä erillistä. Ne ovat muodostuneet käytännön tutkimustoiminnan tuloksena. Teoriat ohjaavat ja jopa korjaavat kyseenalaisia käytäntöjä. Teorioiden ja käytännön välillä on siis uutta luova jännite. (Vilkkä 2005, 24–25.)

Teoreettinen viitekehys ja käsitteet, jotka tutkimukseen valitaan, tulee aina selostaa ja määritellä tutkimustekstin lukijalle selkeästi ja täsmällisesti. Teoreettista viitekehystä ja teoreettisia käsitteitä voi tutkimuksessa hyödyntää monella

tavalla. Niiden avulla luodaan kehys tutkimukselle. Ne toimivat ensisijaisesti näkökulmana tarkastella tutkimusaineistoa. Lisäksi teorian ja käsitteiden avulla voidaan selostaa, kuvata ja perustella tulkintaa ja tuloksia sekä päätelmiä. Teoreettisen viitekehyksen avulla voi muotoilla myös tutkimusongelmaa, teoreettisia tutkimuskysymyksiä ja empiirisiä tutkimuskysymyksiä. (Vilkkä 2005, 26–27.)

## 5 OPPIMINEN

Oppiminen on inhimillisen elämän kannalta hyvin kaksijakoinen ilmiö. Toisaalta sen ympärille on kehittynyt vankka institutionaalinen koulutusverkosto, jota ylläpitävät opetusalan ammattilaiset. Toisaalta taas oppimista tapahtuu arkielämän eri tilanteissa itsestäänselvyytenä, jolle ei uhrata minkäänlaista huomiota ennen kuin oppimisessa tai arjessa selviytymisessä ilmenee ongelmia. (Penttinen 2007, 255.)

Pohjautuen ennen tutkimuksen aloittamista käytyihin keskusteluihin yhteistyötahon kanssa, valikoitui tähän tutkimukseen tarkasteltavaksi ja käytettäväksi oppimiskäsitykseksi konstruktivismi. Oppimista on tarkasteltu yksilön sisäisenä prosessina, mikä on ollut seurausta siitä että oppimisteorioiden kehitys on ollut varsin psykologiapainotteista. Oppimisen on nähty tapahtuvan väijäämättömän mieleenpainamisprosessin tuloksena tilanteesta ja sisällöllisistä seikoista huolimatta. Muutos konstruktivistisen oppimiskäsityksen suuntaan on kuitenkin tuonut käsityksen, jonka mukaan myös yksilön ulkopuoliset tekijät ohjaavat oppimisen suuntautumista yksilön kannalta mielekkäisiin sisältöihin. (Penttinen 2007, 256.)

## 6 OPPIMISPROSESSI JA OPPIMISKÄSITYS

Oppimisprosessiin vaikuttavat sekä henkilökohtaiset että oppimisympäristöön liittyvät taustatekijät. Vaikutukset eivät kuitenkaan ole suoria, vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Se, millaiseksi oppija itse kokee esimerkiksi oman oppimiskykynsä tai älykkyytensä, vaikuttaa hänen motivoitumiseensa ja yleisiin oppimisorientaatioihin. Vastaavasti oppijan havainnot ja tulkinnat oppimisympäristön vaatimuksista suuntaavat hänen oppimistaan. Oppi-

ja tekee havaintoja siitä, minkälaista oppimista opettajat edellyttävät opiskelijoiltaan ja muuttavat omia oppimisstrategioitaan havaintojensa suuntaisesti. (Tynjälä 1999, 18.)

Käsite ”oppiminen” voidaan ymmärtää lukuisin tavoin, ja sen vuoksi alaa koskeva teorian muodostus ja pedagogiset käytännöt ovat olleet kirjavia riippuen siitä, miten oppiminen ymmärretään (Uusikylä & Atjonen 1995, 124). Erotettavissa on kaksi pääsuuntausta, empiirinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Empirismi lähtee siitä, että tieto perustuu ihmisen aistein tekemiin havaintoihin ja on siis kokemusperäistä. Konstruktivistisen suuntauksen taustana oleva rationalismi pitää tiedon hankinnan perustana järkeä, eli tietoa saadaan ymmärryksen ja älyllisen intuition kautta (Rauste-von Wright & von Wright 1997; Uusikylä & Atjonen 2005). Näiden kahden pääsuuntauksen väliin mahtuu monenlaisia näkemyksiä ja tulkintoja oppimisesta.

## 6.1 Konstruktivismi

Konstruktivismi perustuu konstruktiviseen tieteenteoriaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Konstruktivismi ei ole yksi teoria, vaan se on joukko oppimisteorioita. Näkökulma korostaa oppijan entisiä, aikaisempia kokemuksia uuden oppimisen pohjana. Konstruktivistinen näkemys sitoutuu vahvasti kokemukselliseen oppimiseen. (Kemppinen 1999, 13.) Konstruktivismiin kehittäjinä tunnetaan Kant, Piaget ja Baldwin.

Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen ja pedagogiikan alueella. Konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan se, mitä kutsumme tiedoksi, ei voi olla koskaan tiedostaan riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisöjen rakentamaa. Konstruktivismi ei siis hyväksy objektivistista ja empirististä epistemologiaa, jonka mukaan objektiivista tietoa saadaan suoraan yksilön havaintojen ja kokemusten kautta. Kaikki konstruktivismiin suuntaukset korostavat luovia, konstruktivistisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta. Samoin kaikis-

sa suuntauksissa painotetaan oppijan aktiivisuuden ja vuorovaikutuksen merkitystä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa hän tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Tällä tavalla hän jatkuvasti rakentaa kuvaansa maailmasta ja sen ilmiöistä. Oppija ei siis ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. (Tynjälä 1999, 37 - 38, 58.)

Rauste-von Wright (1996) on koonnut konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet viideksi kohdaksi. Periaatteet on esitetty kuvassa 1.



Kuva 1. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet (mukaillen Rauste-von Wright 1996)

Konstruktivistisesti orientoituneessa koulutusprosessissa opetussuunnitelmaan kirjataan vain keskeiset tavoitteet ja ideat, jotka mahdollistavat koulutusvaiheen kokonaisosaamisen. Oppiminen on oppijan oma aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta lähtien. Ymmärtäminen ja ajattelu ovat aina keskeisiä oppimisessa. Tavoitteena on, että oppijalle syntyy omiksi ja tärkeiksi koettuja ongelmia, jotka ovat koulutuksen kannalta relevantteja. Hyvän opetta-



juuden edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä. Oleellista opettajan toiminnassa on siis yhtäältä opiskeltavan asian kannalta tärkeiden kysymysten virittäminen, toisaalta opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttaminen antamalla heille mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet saada palautetta omista toimintaprosesseistaan. Koulutuksen keskiöön nousee näin ollen oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen. (Rauste-von Wright 1996, 19.)

Koska tutkimusyhteisö oli voimakkaasti sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja sidosryhmiin myös koulumaailman ulkopuolella on perusteltua esitellä konstruktivismin suuntauksista erityisesti sosiokonstruktivismia. Sosiaalinen konstruktionismi on konstruktivistisista suuntauksista kaikkein eniten sosiologinen. Sosiaalisen konstruktionismin käsitettä on käytetty varsin kirjavasti kirjallisuudessa ja termillä on viitattu moniin suuntauksiin, joilla ei kuitenkaan välttämättä ole kovinkaan paljon tekemistä toistensa kanssa. Sosiaalinen konstruktionismi liitetään tavallisimmin Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmanin alun perin vuonna 1966 julkaisemaan kirjaan *The Social Construction of Reality*. Teoksessaan Berger ja Luckman esittävät tiedonsosiologisen näkemyksensä, jonka mukaan todellisuus on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu sosiaalinen konstruktio. (Tynjälä 1999, 55.)

Sosiaalista konstruktionismia on luonnehdittu tietoteoreettisesti post-epistemologiseksi, mikä tarkoittaa sitä, että se hylkää kokonaan epistemologiset peruskysymykset. Siinä ei realismin ja rationalismin tavoin pohdita, miten ihminen saa tietoa ulkopuolisesta maailmasta, vaan ihminen ja hänen tietonsa nähdään osana maailmaa, ei siitä erillisinä. Näin sosiaalinen konstruktionismi hylkää dualistisen ihmismielen ja maailman erottelun, kun se sijoittaa tiedon ja tiedonmuodostuksen kieleen. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee tiedon rakentamista ja rakentumista sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin, ei yksilön, tasolla. Sosiaalinen konstruktionismi sijoittuu tietoteorian ja sosiologian ja sosiopsykologian välimaastoon. Se ei ole kiinnostunut ihmisten sisäisestä psykologisista rakenteista ja prosesseista, vaan sen keskeinen kiinnostuksen kohde on kieli. (Tynjälä 1999, 56.)

Yhteiskunta on ihmisen tuottama, ja se ilmenee sekä objektiivisena että subjektiivisena todellisuutena. Ihminen yhteiskunnan jäsenenä ulkoistaa itsensä sosiaaliseen maailmaan, ja samalla hän sisäistää tämän maailman objektiivisena todellisuutena. Todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisen keskustelun kautta. Sosiaalisessa konstruktionismissa yhteisö on ensisijainen ja yksilö toissijainen kun tarkastellaan tiedonmuodostusta. Tämän näkemyksen mukaan merkityksen muodostumiseen kielessä tarvitaan aina vähintään kaksi henkilöä. Se mitä yksilö sanoo, on täysin merkityksetöntä, kunnes joku toinen antaa sille merkityksen. Sosiaalinen konstruktivismi painottaa, että oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa, siihen ympäristöön, tilanteeseen ja laajempaan kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. (Tynjälä 1999, 55–57, 63.)

Konstruktivismin eri suuntauksilla on jossain määrin erilaisia seurauksia sen suhteen, millä tavalla opetus tulisi järjestää, jotta se parhaiten edistäisi oppilaiden menestyksellistä tiedon konstruointia. Sosiaalisessa konstruktionismissa ei ole tarkasteltu sen pedagogisia seurauksia yhtä intensiivisesti kuin konstruktivismin muissa suuntauksissa. Siinä kuitenkin korostuvat sosiaalisen tiedon konstruoinnin ja kielen merkitys, minkä vuoksi pedagogiikassa painottuvat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnassa oppiminen, keskustelu, merkityksistä neuvottelu ja merkitysten rakentaminen käytännöllisissä yhteyksissä. Koulutuksellisesti ja tutkimuksellisesti sosiaalisessa konstruktionismissa ollaan kiinnostuneita diskursseista. Tutkimus kohdistuu mm. siihen, miten opetettavista ilmiöistä keskustellaan eri oppiaineissa, ketkä osallistuvat diskurssiin ja ketkä jäävät hiljaisiksi. Tutkimus ei siis kohdistu oppilaiden ”pään sisältöihin” vaan luokkahuonediskurssiin.

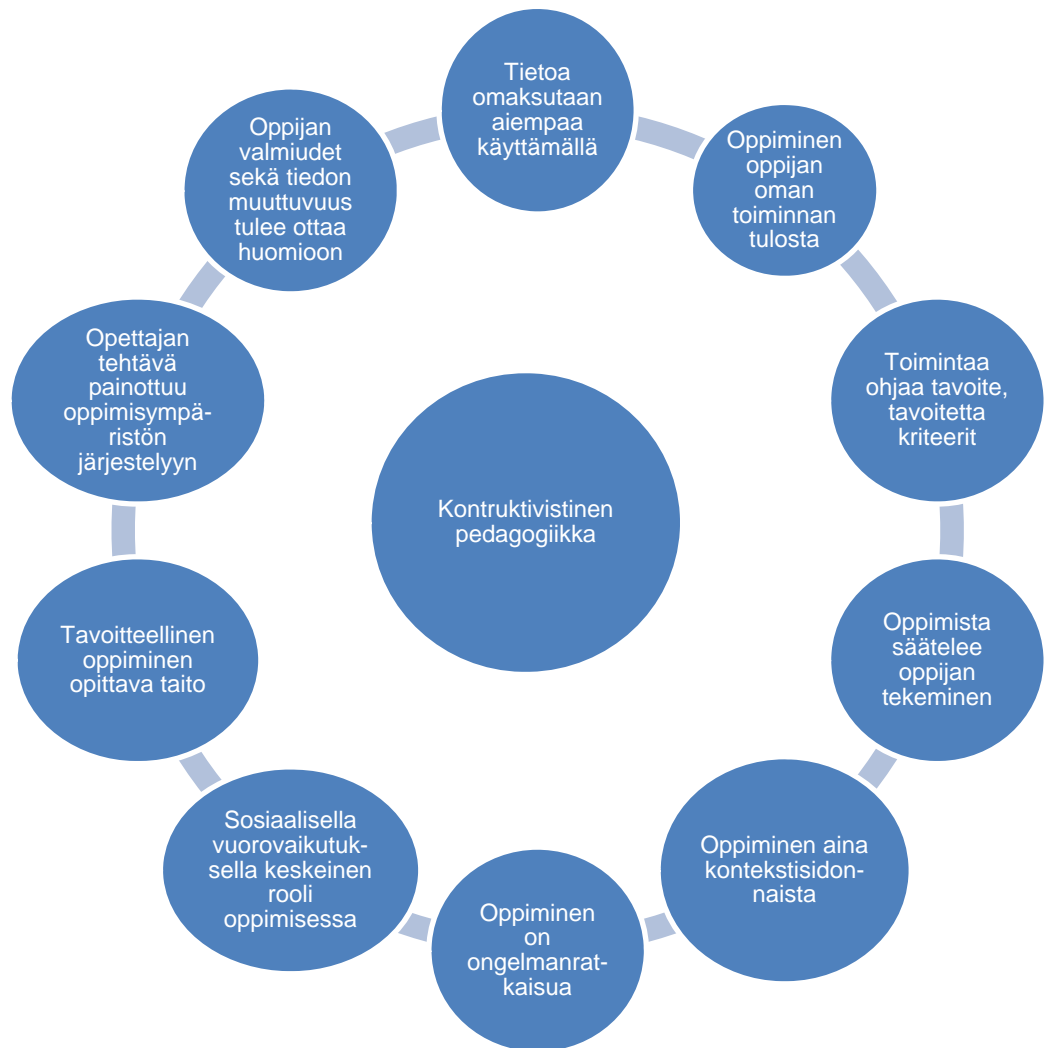
Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan oppijan aktiivista toimintaa, jossa hän jatkuvasti rakentaa ja uudelleen rakentaa kuvaansa maailmasta ja omaa toimintaansa siinä. Opettamista ei tällöin katsota tiedon siirtämiseksi vaan oppimisprosessin, tiedon konstruointiprosessin, ohjaamiseksi. Koska oppija tulkitsee uutta tietoa aikaisemman tietonsa pohjalta, opetuksen lähtökohdaksi on hyvä ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavista ilmiöistä. (Tynjälä 1999, 61.)

Kun konstruktivismiin pohjautuva pedagogiikka korostaa ilmiöiden ja ilmiökonaisuuksien ymmärtämistä, oppijan aktiivisuutta, metakognitiivisten taitojen merkitystä, oppimisen tilannesidonnaisuutta, monipuolisia representaatioita jne., niin tämä kaikki edellyttää asioiden syvällistä ja oppijakeskeistä käsittelyä sen sijaan että vain käytäisiin läpi tietyt sisällöt. Konstruktivismissa tieto nähdään suhteellisena ja muuttuvana konstruktiona, minkä vuoksi tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi nousevat tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot. (Tynjälä 1999, 67.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaan olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. Oman mielenkiinnon herääminen oppimista kohtaan vaatii oppilaalta motivaatiota. Motivaatiotutkimus ja konstruktivististen oppimisympäristöjen kehittäminen ovat aikaisemmin olleet toisistaan erillisiä tutkimusalueita. Konstruktivismissa ei juurikaan kiinnitetty huomiota motivaatiotekijöihin ja yksilöllisiin eroihin niissä, vaan pikemminkin on oletettu mielekkäitä oppimistehtäviä tarjoavien ja oppilaita aktivoivien oppimisympäristöjen lisäävän automaattisesti oppilaiden tehtävä- ja oppimisorientaatiota. Motivaatiotutkimuksessa sen sijaan on analysoitu tarkemmin erilaisiin orientaatioihin yhteydessä olevia oppimistilanteen osatekijöitä. Kun motivaatiota tarkastellaan konstruktivistisessä viitekehyksessä, tärkeäksi nousevat oppilaiden oman oppimistilanteen tulkinnan ja siihen vaikuttavien kokemusten merkityksellisyys sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ehdot. Sosiaalisen konstruktivismin tavoin motivaation systeemiteoria korostaa oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä motivaatiossa samalla kun se yksilökonstruktivismin tavoin painottaa, että yksilön tulkinta ympäristön piirteistä ohjaa hänen suuntautumistaan oppimistehtäviin. Oppimistehtävien tulisi olla vaihtelevia ja monipuolisia, jolloin ne herättävät paremmin kiinnostusta kuin jatkuvasti samankaltaisina toistuvat tehtävät. Erilaisten työmuotojen käyttö, yksilöllisen ja yhteisöllisen työskentelyn vaihtelu sekä oppimateriaalien monipuolisuus ehkäisevät kyllästymistä ja mahdollistavat sen, että erilaisista asioista pitävät oppilaat pääsevät tekemään omien mieltymystensä mukaisia tehtäviä. Usein motivaatiota virittää mahdollisuus valita erilaisista teemoista tai tehtävävaihtoehtoista oppilasta itseään eniten kiinnostavat. (Tynjälä 1999, 107–108.)

Yleensä omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö edistää sisäisen motivaation ja oppimisorientaation kehittymistä, kun taas kontrolloivasta auktoriteetti-ilmastossa toiminnalla on taipumus muuttua ulkoa ohjautuvaksi ja suoritusorientoituneeksi. Oppilaiden ja opiskelijoiden autonomisuutta voidaan edistää esimerkiksi antamalla heille mahdollisuus valita omien kiinnostustensa mukaisia tehtäviä, päättää itse niiden suorittamistavasta ja ehkä ajoituksestakin. Mikäli oppilaat huomaavat opettajan arvostavan itsenäistä ajattelua ja työskentelyä, he todennäköisesti alkavat myös toimia opettajan odotusten suuntaisesti. (Tynjälä 1999, 109.)

Konstruktivistisen pedagogiikan ominaispiirteet mukailevat melko lailla aiemmin esitettyjä konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita. Konstruktivistisen pedagogiikan ominaispiirteet on esitelty kuvassa 2.



Kuva 2. Konstruktivistisen pedagogiikan ominaispiirteet (mukaillen Uusikylä & Atjonen, 2005)

Konstruktivistisessa pedagogiikassa ymmärtämisen painottaminen edistää mielekästä tiedon konstruointia. Opitun siirtovaikutus uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisoitumisesta. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppijan valmiudet sekä tiedon muuttuvuus ja suhteellisuus. Opetussuunnitelmassa tulee yksityiskohtaisten tavoite- ja sisältökuvausten sijasta ottaa huomioon keskeisten pääsisältöjen ja ongelma-alueiden määrittely. (Uusikylä & Atjonen 2005, 153–154.)

## 6.2 Ohjaus

Ohjaus on tiedon, taidon ja selviytymisen yhteistä rakentamista, jossa ohjaaja ja ohjattava kohtaavat tasavertaisina vuoropuhelussa. Ohjaus kannustaa oh-

jattavaa auttamaan itseään omassa elämässään, omista lähtökohdistaan käsin. Ohjausta voidaan tarkastella myös oppimisen näkökulmasta. Oppimisen voidaan ajatella olevan vuorovaikutteinen prosessi, jossa oppija muuntaa kokemuksiaan siten, että hänen tiedoissaan, taidoissaan ja asenteissaan tapahtuu pysyviä muutoksia. Ohjaustilanteen onnistumisella on merkittävää, että ohjattava kokee asiaansa pidettävän tärkeänä. Ohjaustilanteessa voidaan käyttää erilaisia ohjaustyyliä. Tyylin valintaan vaikuttavat ohjauksen syy, ohjattavan asenne ja toiminta sekä toivottava tavoite. (Eloranta & Virkki 2006, 20,28,66.) Ohjaamisen tarkoituksena on siirtää vastuuta ihmiselle itselleen sekä ohjata ja rohkaista häntä toimimaan itsenäisesti. Ohjattavalle annetaan aikaa ja rohkaistaan häntä toimimaan itsenäisesti. Ohjaaminen lähtee ihmisen halusta. (Iivanainen, Jauhiainen & Korkiakoski 1995.)

## 7 VUOROVAIKUTUS JA NUOREN OPPIMINEN

Vuorovaikutus on yläkäsite kaikenlaiselle sosiaaliselle tapahtumiselle, jossa osapuolet ovat mukana. Sana itsessään kuvaa hyvin ilmiötä: vaikutetaan vuorotellen. Sana ei kuitenkaan määrittele vaikutuksen tasapuolisuutta, vain sen, että, kaikki osapuolet osallistuvat jollain tavoin vaikuttamiseen. Yksipuolinen vaikutus ei siis ole vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta voi olla monenlaista, hyvää, huonoa ja kaikkea siltä väliltä riippuen tapahtuman tavoitteista. (Haapaniemi & Raina 2007, 37.)

Homasin (1967) vuorovaikutusmääritelmän mukaan vuorovaikutus määritellään sosiaalisesti vaihdoksi, jossa vuorovaikutuksen osapuolet, lähettäjä ja vastaanottaja, vaihtavat ajatuksia, mielipiteitä, kokemuksia ja arvoja. Vuorovaikutusta on myös esimerkiksi rahan ja tavaran vaihtaminen sekä tanssiminen (Homas 1967 Kempin 1999 mukaan).

Vuorovaikutus on opetuksen olennainen piirre. Yleensä opettajan aktiivista toimintaa sanotaan vuorovaikutustilanteissa opettamiseksi ja oppilaiden toimintaa oppimiseksi. Mikä tahansa vuorovaikutus ei kuitenkaan ole opetusta. Pedagogista vuorovaikutusta on vain koulussa, ja sitä ohjaa aina opetussuunnitelma, joka säätelee koulun toimintaa. Kaikki kouluelämän tilanteet, mukaan lukien esimerkiksi ruokailut ja välitunnit, voidaan katsoa kuuluvaksi opetuksen

piiriin. Opetus ei yleensä ole kahdenkeskistä, vaan sitä annetaan sosiaalisessa yhteisössä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21.)

Vuorovaikutustaidoista on tullut tämän päivän työelämässä ammattitaidon osa-alue. Demokraattisen, joustavan ja osallistuvan työkulttuurin kehittyminen edellyttää erilaisia taitoja työntekijöiltä kuin autoritäärinen johtamiskulttuuri. Ryhmien toiminta perustuu aina vuorovaikutukseen, yhteistä tietoisuutta ei muuten synny. Samoin voi ajatella tapahtuvan koululuokassa. Jos oppilaiden halutaan olevan aktiivisia oppijoita ja osallistuvan positiivisen luokkahengen rakentamiseen, he tarvitsevat vuorovaikutustaitoja. Muuten toimitaan kuten suuren ryhmän (lauman) kanssa toimitaan. Yksi johtaa ja määrää, muut ovat hiljaa ja puhuvat vain silloin kun juuri heiltä yksilöinä jotain kysytään. (Haapaniemi & Raina 2007, 37.)

Opetuksen vuorovaikutus ei aina ole suoraa eli kasvokkaista, vaan sen piiriin kuuluu myös epäsuora vuorovaikutus, esimerkiksi tietokoneella tapahtuva opiskelu tai kirjan lukeminen. Opetus ei vaadi oppilaan ja opettajan aseman olevan symmetrinen, eli että molemmat vaikuttaisivat toisiinsa samalla tavalla. Koulutuksensa ja kokemuksensa vuoksi opettajalla on vastuullinen rooli opetustapahtuman ohjaajana. Oppilaiden kasvaessa suhde voi muuttua symmetrisemmäksi. Opettaja ei kuitenkaan koskaan voi täysin luopua vastuullisesta roolistaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 21.)

Viestintä eli kommunikaatio tarkoittaa merkityksellisen informaation, viestin, välittämistä henkilöltä toiselle (Kemppinen 1999, 139). Viestintä jakautuu sanalliseen eli verbaaliseen ja sanattomaan eli nonverbaaliseen viestintään. Ihmiset viestivät jatkuvasti, joko sanallisesti tai sanattomasti. Ohjaustilanteissa on tärkeää, että ohjaajan sanallinen ja sanaton viestintä ovat samansuuntaisia ja näin tukevat toisiaan. Jos näin ei ole, on havaittu, että kehon kieli on vaikuttavampaa. (Eloranta & Virkki 2006, 67.)

## 7.1 Vuorovaikutuksen edellytykset

Toteutuakseen vuorovaikutus vaatii eri elementtien esiintymistä vuorovaikutustapahtumassa. Kemppisen (1999) esittämät edellytykset vuorovaikutukselle on esitetty kuvassa 3.



Kuva 3. Vuorovaikutuksen edellytykset (mukaillen Kemppinen 1999, 140–141)

Kohentamalla vuorovaikutusvalmiuksiamme voimme löytää toimivan tason ja tavan vuorovaikutukselle. Vuorovaikutustaitoja harjoitellessa on tärkeää tarkastella ennen kaikkea sitä, miten vuorovaikutuksemme vaikuttaa muihin sosiaaliseen lähi- ja tukiverkostoomme kuuluviin ihmisiin. (Kemppinen 1999,141.)

## 7.2 Hyväksyntä, keskustelu ja kuuntelu

Positiivinen vuorovaikutusmalli on vastakohta negatiiviselle, toisia alistavalle ja mitätöivälle vuorovaikutusmallille. Positiivinen vuorovaikutusmalli korostaa sitä, että viestijä hyväksyy itsensä sekä toisen viestijän. Terveesti itseään kunnioittava viestijä kunnioittaa myös vastakkaista osapuolta ja kykenee positiiviseen vuorovaikutukseen. Positiiviselle vuorovaikutusmallille on tyypillistä se,



että molemmat osapuolet kuuntelevat toisiaan ja tulevat kuulluiksi. Henkilö joka toimii positiivisen vuorovaikutusmallin mukaan, pyrkii rakentamaan yhteistyöhön muiden vuorovaikutuksen osapuolten kanssa. Positiivisen vuorovaikutuksen tarkoituksena onkin lisätä yksilöiden arvoa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa annetaan empatiaa, tullaan kuulluksi sekä kuunnellaan toista. (Kemppinen 1999, 139–140.) Yhteisölliseen työ- tai opiskelukulttuuriin pyrittäessä vuorovaikutuksen laatu on ehkä olennaisin eteen tuleva asia. Työyhteisöissä ja koululuokissa on tavoitteena avoin keskustelukulttuuri. (Haapaniemi & Raina 2007, 38.)

### 7.3 Luottamus ja turvallisuus

Vuorovaikutusta oppilaiden kesken sekä opettajien ja oppilaiden kesken voidaan työtapojen valinnan lisäksi parantaa myös joillakin konkreettisilla, rakenteellisilla toimenpiteillä. Jos oppilas kokee olonsa turvalliseksi, hän voi olla vapaammin oma itsensä ja luottaa toisiin. Esimerkiksi istumajärjestys ja konkreettisista toimintatavoista sopiminen luovat varmuutta oppilaille. (Cantell 2010, 22.) Avoimessa opiskeluympäristössä oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen rohkaiseminen on tärkeää. Avoimessa opiskeluympäristössä opettajan ja oppilaan suhteen tulee olla tavanomaista läheisempi ja tasa-arvoisempi. Opettajan täytyy virittää ja säilyttää sellainen asema, että häneen luotetaan, koska hän on aikuisena ihmisenä tietysti vastuussa siitä, että toiminta pysyy järkevänä. Sallivassa ilmapiirissä oppiminen on tuloksellisempaa kuin kontrolloivassa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 161.)

Onnistunut vuorovaikutus perustuu sopimuksiin. Pääosin ne ovat ääneen lausumattomia, kulttuuriin ja yhteisiin arvoihin liittyviä käyttäytymisen muotoja, kuten ”hyvä käytös”. (Haapaniemi & Raina 2007, 37.) Elorannan ja Virkin (2006) mukaan jokaisella on oma käsityksensä myös tilan tarpeesta vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutuksen toisen osapuolen reviiriä ei tule tarpeettomasti loukata menemällä liian lähelle.

## 8 YHTEISÖLLISYYS OPPIMISESSA

Luokkayhteisössä jokaisella oppijalla on oma roolinsa. Oppilaan rooli riippuu osittain hänen persoonallisuudestaan mutta myös siitä, minkälainen luokan oppilaskoostumus kokonaisuutena on. Luokan sosiaalinen rakenne vaikuttaa luokkahenkeen ja ilmapiiriin ja sitä kautta koko opetukseen. Oppilaiden erilaisuutta tulee pitää mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja, jotka pitää löytää ja joita pitää tukea. Ajan henki joka korostaa voimaa ja pätevyyttä nostaa helposti kilpailemisen ja muiden voittamisen etusijalle. Koulun tulisi huolehtia jokaisen oppilaan yhteenkuuluvuudentunteesta. Jokaisella tulisi olla oikeus tuntea olevansa osa yhteisöään. Yhteistyön ja yksilöllisyyden tasapainosta tulisi koulun huolehtia. (Uusikylä & Atjonen 2005, 96,107–108.)

Jokainen ihminen on oma ainutlaatuinen persoonansa. Hänellä on yksilölliset muista erottuvat luonteenpiirteensä, tapansa tulkita maailmaa ja toimia. (Järasto & Sinervo 1999, 29.) Yksilöllinen vastuu merkitsee, että jokainen jäsen on vastuussa omasta oppimisestaan tai omasta panoksestaan. Kun oppilaille tehdään selväksi, että vastuu on heillä, lisääntyy todennäköisyys, että he kuuntelevat ja osallistuvat. (Kagan & Kagan 2001, 42.)

Kaikki yhteisöt ovat ainutlaatuisia jo siksi, että ihmiset ovat erilaisia, ja ollessaan yhdessä he muodostavat omanlaisensa kokonaisuuden. Yhteisö on sellainen toiminnallinen kokonaisuus, jossa yhteisön jäsenillä on yhteisesti ymmärrettyjä arvoja, tavoitteita ja yhteistä toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi. (Haapaniemi & Raina 2007, 8.) Oppilaat osaavat auttaa toinen toisiaan. Siksi ryhmäytymisellä on suuri merkitys erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa. Kyse on myös koulutilanteisiin liittyvistä kokemuksista: on merkityksellistä, että oppilaat voivat kokea tulevansa hyväksytyiksi erilaisissa ryhmissä omista heikkouksistaan huolimatta. Ryhmien muodostamista ei voi kuitenkaan jättää oppilaiden itsensä vastuulle, vaan opettajan tulisi olla vaikuttamassa ryhmäytymistapoihin. Luokan ilmapiiri vaikuttaa siihen, kuinka hyvin oppilaat uskaltavat toimia. Erityisen tärkeää on se, salliiko ilmapiiri turvallisen epäonnistumisen. Oppilaita ei voi pakottaa hyvään yhteishenkeen, mutta se ei myöskään synny itsestään. Luokassa myönteisen toimintakulttuurin saavutta-

minen edellyttää pitkäjänteistä työtä. Samoja asioita pitää käsitellä toistuvasti. (Cantell 2010, 98–99.)

Yhdessä oppiminen on yhteisöllisen pedagogian kulmakiviä. Yhteistoimintaa on opeteltava suunnitelmallisesti ja asteittain vaikeutuvien toimintatapojen avulla. Kasvatus- ja opetusympäristöissä on tarpeen sopia yhteistyötaitojen suunnitelmallisesta opettamisesta. Yhteisöllisessä työtavassa on se hyöty, että oppii tuntemaan muita ja itseään. Ryhmä kasvattaa. Kasvattamisen tehoa voidaan lisätä organisoinnilla ja arvioinnilla. Jo ensimmäisen luokan oppilaat ovat kykeneviä asettamaan tavoitteita itselleen ja ryhmälleen ja arvioimaan niitä. (Haapaniemi & Raina 2007, 59,83.)

Yhteisöllisyys syntyy yhteisön jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta, yhteen liittymisestä yhdessä määriteltyjen rakenteiden puitteissa. Yhteisön jäsenet ovat tietoisia heitä yhdistävästä asiasta ja se tuottaa yhteisyyden tunnetta. Yhteisö tarvitsee rakenteet vuorovaikutukselle ja toiminnan jäsentymiselle: johtajuutta, työnjakoa, keskustelu- ja päätöksentekorakenteita. Yhteisöllisyys on ryhmän kehittyvä ominaisuus. Tavoitteena on kasvattaa yhteistä tietoisuutta vuorovaikutuksen avulla, kun ryhmä pyrkii yhteisiin tavoitteisiin. (Haapaniemi & Raina, 2007, 34.) Oppilaat oppivat itsestään ja toisistaan ryhmässä. Opettaja on avainasemassa muodostaessaan erilaisia toimivia ryhmiä. (Cantell 2010, 217.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppilaiden määrätietoista opettamista sellaiseen yhteisvastuulliseen työskentelyyn, jossa niin sanottujen vapaamatkustajien osuutta pyritään tarvittaessa minimoimaan toistuvien keskustelujen ja ohjauksen avulla. Pyrkimyksenä on luoda sellainen yhteisöllinen oppimiskulttuuri, jossa jokaisella voi olla oma panoksensa annettavana yhteiseen opiskeluun. Toisten panos on suurempi ja toisten pienempi, mutta koettu vastuu on kuitenkin jaettu ja yhteinen. Yhteistoiminnallinen vastuu on näin myös kasvatusta sosiaalisesti vastuullisen ryhmän jäsenyyteen ja kansalaisuuteen. (Kohonen 2001, 348.)

Yhteisötaidoilla tarkoitetaan niitä vuorovaikutustaitoja, joita yksilö tarvitsee voidakseen toimia rakentavasti yhteisön jäsenenä. Tällaisia taitoja ovat esi-

merkiksi erilaisten ihmisten arvostava kohtaaminen, hyvät yhteistyötaidot, kyky toimia eheyttävästi ristiriitatilanteissa sekä ryhmän prosessien tunteminen ja kyky osallistua ryhmän toiminnan ohjaamiseen kulloisenkin tavoitteen saavuttamiseksi. Hyvä itsetuntemus, kyky ottaa vastaan ja antaa palautetta sekä oman käyttäytymisen ohjaaminen ryhmän eduksi ovat henkilökohtaisen yhteistyötaidon ydintä. (Haapaniemi & Raina 2007, 40.)

Sosiokulttuuristen oppimisteorioiden edustajat pitävät oppimista yhteisöllisenä kulttuurin mukautumisen ja sen muuttumisen prosessina. Sosiokulttuuristen teorioiden keskeinen ajatus on se, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä eikä niitä voida tarkastella irrallaan sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestään (Tynjälä 1999, 44). Yhteistyöhön perustuvan oppimisen edistäjät ovat korostaneet, että vaikka se vaikuttaakin ulkoisesti tavalliselta ryhmätyöltä, kyse on uudenlaisesta aktiivisuudesta ja ryhmätoiminnasta, jossa sosiaalipsykologiset ja kasvatusta koskevat näkökohdat on nostettu uudella tavalla esiin (Uusikylä & Atjonen 2005, 124).

Nuoren varttuessa hänen ihmissuhdeverkostonsa laajenee. Hän suuntautuu yhä enemmän pois perheen piiristä, pääasiassa kohti samanikäisiä tovereita, mutta myös muut kodin ulkopuoliset kontaktit rikastuvat. Identiteettiään ja itsenäisyyttään etsiessään nuori voi liittyä erilaisiin ryhmiin. Ryhmään samais-tuminen auttaa häntä vahvistamaan omaa oloaan ja oikeuksiaan. Nuoren identiteetin kehitykselle on oleellista, että hän saa tuntea olevansa sekä ainutlaatuinen yksilö hyväksytty muiden joukkoon. Yleensä nuorelle tärkeä ryhmä koostuu toisista samanikäisistä. (Jarasto & Sinervo 1999, 89.)

## 9 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita joustavan perusopetuksen onnistumista tukevista tekijöistä. Tutkimuksen avulla haluttiin selvittää elementit, jotka tukevat joustavan perusopetuksen oppimisprosessin tuloksellisuutta. Tämä tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa käytettiin etnografista lähestymistapaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla tutkimusyhteisöä ja aineisto analysoitiin sisällön analyysin keinoin.

### 9.1 Tutkimusympäristö

Tutkittava joustavan perusopetuksen ryhmä toimii Kotkan kaupungin sosiaali- ja opetustoimien alaisuudessa, erityisperhetyön nuorisoyksikkönä. Ryhmän tilat sijaitsivat erillään muusta koulutoiminnasta. Ryhmässä nuorten opetukselta vastaa yksi opettaja. Opettaja on opetustoimen alainen työntekijä. Nuorisoryhmän tilojen yhteydessä työskentelee sosiaalitoimen yhdeksän erityisperhetyöntekijää. Kotkan kaupungissa on myös toinen joustavan perusopetuksen ryhmä, joka toimii koulutoimen alaisuudessa.

JOPO®-ryhmästä on mahdollisuus siirtyä takaisin normaaliin perusopetukseen. Ainakaan toistaiseksi kukaan ryhmässä opiskelleista nuorista ei ole tätä kuitenkaan halunnut. Nuoret ovat tyytyväisiä ryhmässä opiskeluun stabiiliin tilanteen ja pysyvän aikuiskontaktin ansiosta. Toisaalta, voi olla myös niin, ettei koulu halua JOPO®-ryhmään siirrettyä nuorta takaisin. Ryhmässä opiskelevat nuoret ovat sellaisia, joiden kohdalla *"kaikki muu on jo kokeiltu"*.

Koulun alkaessa kaksi ensimmäistä viikkoa harjoitellaan koulunkäyntiä. Tarkoituksena on, että nuori oppii olemaan ajoissa, käyttäytymään hyvin sekä oppii kysymään neuvoa. Jokaiselle oppilaalle asetetaan viikkotavoitteet jotka käydään läpi oppilaan kanssa. Viikkotavoitteista johdetaan jokaiselle päivittäiset tehtävät. Ryhmällä ei ole käytössä yhteistä lukujärjestystä. Oppilaat eivät pidä päivän aikana varsinaisia välitunteja. Perjantaisin oppilaat pääsevät kotiin, kun viikon tehtävät on tehty, edellyttäen että viikko on muuten mennyt hyvin ja nuori on käyttäytynyt asiallisesti sekä kotona että koulussa. Opetuksessa keskitytään olennaiseen, *"jokaisen omaan olennaiseen"*.

JOPO®-ryhmä tekee tiivistä yhteistyötä läheisen koulun kanssa. JOPO®-ryhmäläiset käyvät siellä muun muassa ruokailemassa. Myös terveydenhoitajan palvelut saadaan kyseiseltä koululta. JOPO®-toiminnalle on Kotkassa nimetty ohjausryhmä, johon kuuluu opetustoimen johtaja, nuorisotoimenjohtaja, erityisperhetyöntekijä sekä toisen Kotkassa toimivan Joustavan perusopetuksen ryhmän opettaja. Ryhmän tilat ovat sosiaalitoimen vuokraamat. JOPO®-toiminta ei rahoita tilavuokria. Oppilaat eivät käy valinnaisten aineiden tunneilla oman ryhmänsä ulkopuolella. Valinnaisten aineiden opetuksessa hyödynnetään muun muassa sosiaalitoimen työntekijöiden sekä toisen Kotkassa toimivan JOPO®-ryhmän opettajan osaamista.

JOPO®-ryhmäläiset opiskelevat omien tilojensa lisäksi esimerkiksi työpaikkaoppimisjaksoilla ja leirikouluissa. Leirikoulut ovat hyvä väline nuorten ryhmäytymiseen ja toisiin tutustumiseen. *”Leirikoulussa oppii nuorista vuorokaudessa enemmän kuin normaaliopetuksessa vuoden aikana”*

Joustavan opetuksen ryhmä tekee tiivistä yhteistyötä Kotkan Starttipajan kanssa. Starttipaja on tarkoitettu alle 17-vuotiaille, ilman toisen asteen opiskelupaikkaa jääneille tai opinnoissaan erityistä tukea tarvitseville nuorille. Starttipajatoiminnan tavoitteena on nuoren elämänhallinta-, opiskelu-, ja työelämätaitojen selkiyttäminen, saavuttaminen, vahvistaminen ja ylläpitäminen yksilö- ja ryhmätyömenetelmin. Toiminnalla tähdätään nuoren taitojen, edellytysten ja ajatusten saattamiseen tasolle, jolla konkreettisten toiminta- tai jatkosuunnitelmien toteuttaminen on mahdollista. Toiminnalla pyritään nuoren motivaation ja aktiivisuuden lisääntymiseen, oman tulevaisuuden selkeytymiseen ja suunnitteluun. Tavoitteena on nuoren kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen tai muun yksilöllisen ratkaisun löytäminen. (Rannikkopajat 2010.) Starttipajan opettaja toimii yhdyshenkilönä JOPO®-nuorten opintojen ja muun elämäntilanteen jatkoseurannassa.

## 9.2 Tutkimuksen luonne

Laadullinen tutkimus soveltuu parhaiten alueille, joilta on vain vähän aikaisempaa tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään luomaan uusia käsitteitä. Täten sen yksi arviointikriteeri on se, missä määrin tutkimus on pystynyt tarkastelemaan ilmiötä eri näkökulmista ja valottamaan asiasta uusia puolia (Mackenzie 1994 Niemisen 2006 mukaan). Joustava perusopetus on, ainakin nykymuotoisena, vielä suhteellisen tuore ilmiö ja siitä on vasta vähäisesti tutkittua tietoa. Joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevien elementtien tunnistaminen on tärkeää jotta toimintaa voidaan edelleen kehittää ja laajentaa.

Laadullista lähestymistapaa käyttävä tutkija pyrkii löytämään keräämästään aineistosta joitain yleisiä yhtäläisyyksiä, luo alustavia ehdotuksia käsitteistä ja päätyy koherenttiin käsitteen määrittelyyn (Janhonen & Nikkonen 2001, 15). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevat elementit. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa kuvaus joustavan perusopetuksen tuloksellisuutta tukevista tekijöistä. Tämän vuoksi laadullisen tutkimusotteen käyttö oli perusteltua.

Varhaisessa etnografisessa tutkimuksessa keskityttiin sosiaalisten ympäristöjen systemaattiseen havainnointiin, merkitys- ja vuorovaikutusmallien etsimiseen ja elämäntavan kuvaamiseen. Tutkimusprosessissa korostettiin kenttätöitä, jossa yhdistyivät katselu, kuuntelu, kysymysten esittäminen, muistiinpanojen tekeminen ja sosiaalisten suhteiden hoitaminen. Etnografian kirjoittajien tavoitteena oli kuvata kulttuuri sellaisena kuin se on, naiivin empirismin mukaisesti puhtaana eli ilman etnografian tulkintoja ja selityksiä. (Nikkonen 2006, 137.) Klassisella etnografisella tutkimuksella tuotetaan kuvauksia ja selityksiä ihmisistä, jotka muodostavat kansan tai yhteisön. Etnografiaa käyttäen pystytään ehkä hieman nykyistä enemmän ymmärtämään eri kulttuureista olevia ihmisiä, elämäntapoja ja sairauteen liittyvät ilmiöitä. (Nikkonen, Janhonen & Juntunen 2001, 44–45.)

Etnografien suhde tutkimuskohteeseen on muuttunut. Aikaisemmin tutkijat pitivät kohdettaan vain sosiaalisen ympäristön osatekijänä. Uusissa empiirisis-

sä, lähinnä sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvissa tutkimuksissa he sitä vastoin lähestyvät kohdetta sosiaalista todellisuutta aktiivisesti luovina toimijoina, arkielämän etnografeina. Myös näkemys tutkijan roolista on muuttunut. Ulkopuolisen tarkkailijan ja yksityiskohtaisen tiedonkerääjän asemesta etnografista on tullut aktiivinen tutkimukseen osallistuja, joka tiedostaa oman kulttuuritaustansa, roolinsa ja persoonansa merkityksen tutkimuksessa (Nikkonen 2006, 136–138). Etnografiset tutkimusmenetelmät ovat saaneet vahvan jalansijan sosiaalitieteellisessä lapsuuden tutkimuksessa; niitä on pidetty käyttökelpoisina, kun tutkimus on sijoitettu lapsuuden instituutioihin, kuten kouluihin, päiväkoteihin ja lastenkoteihin (Strandell 2010, 92).

Etnografinen tutkimus käynnistyy yleensä melko avoimen tutkimussuunnitelman pohjalta. Tutkijalla voi olla vain yksi tai muutama väljä tutkimusalueeseen liittyvä kysymys. Kenttätöön kuluessa hän tarkentaa kysymykset, tunnistaa lisäkysymyksiä, luokittelee ilmiöitä, rakentaa kategorioita ja muodostaa käsitteitä ja lopulta ns. käytännön teorian (Nikkonen 2006, 138). Tutkija arvioi, spekuloi ja havainnoi ihmisten käyttäytymistä aina jostakin näkökulmasta. Siten hän pystyy vastaamaan joihinkin asettamiinsa kysymyksiin, mutta samalla jää aina runsaasti vastaamattomia kysymyksiä. (Nikkonen ym. 2001, 48.)

Kulttuurintutkijana etnografi haluaa löytää käyttäytymismalleille sellaisia selityksiä, joiden avulla voidaan ennustaa tulevaa käyttäytymistä ja sen seurauksia. Hän hankkiutuu ihmisten pariin ympäristöön, jossa häntä kiinnostava ilmiö toteutuu luonnollisissa olosuhteissa. Hän kokoaa ja analysoi aineistoa toimissaan ihmisten parissa ja heidän kanssaan. Aineiston analysoinnin tuloksena tutkija voi kuvailla ja selittää tietyssä yhteisössä elävien ihmisten toimintamallin tutkittavan ilmiön osalta siinä kontekstissa. (Nikkonen ym. 2001, 49.)

### 9.3 Aineistonkeruu etnografisessa tutkimuksessa

Etnografisessa tutkimuksessa yhdistellään usein erilaisia, eri tilanteissa kerättyjä aineistoja. Aineistotyyppi valitaan tutkimuksen kysymyksenasettelun pohjalta. Käytetyimmät aineistot ovat tiedonantajien kertomukset, yhteisöä koskevat havainnot, kenttämuistiinpanot ja kirjalliset dokumentit (Nikkonen 2006, 140.) Etnografista tutkimusotetta voidaan soveltaa esimerkiksi haluttaessa ku-



vata ja ymmärtää tietyn sairaalan osaston, luokan, koulun tai laitoksen toimintaa, sen ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista (Metsämuuronen 2002, 173).

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla JOPO®-ryhmän toimintaa. Ryhmän havainnointi aloitettiin kevätlukukaudella 2011 ja sitä jatkettiin syyslukukaudella 2011. Havainnointikertoja oli keväällä 2011 neljä (19.4. 5h, 29.4. 5h, 18.5. 6h, 25.5. 5h), ja syksyllä 2011 kolme (14.10. 6h, 5.12. 4h, 12.12. 6h). Ensimmäinen havainnointikerta ajoitettiin ryhmän kevään leirikoulupäivään.

Etnografisessa tutkimuksessa tiedonantajat valikoituvat sen erityistiedon perusteella, jota heillä oletettavasti on tutkittavasta ilmiöstä (Nikkonen 2006, 140). Tässä tutkimuksessa tiedonantajina toimivat siis joustavan perusopetuksen ryhmä sekä ryhmän toimintaa ohjaavat henkilöt. Kohderyhmä annettiin tutkijalle valmiina projektista jonka puitteissa tutkimusta tehtiin

Etnografisen tutkimuksen kenttätöskentelyä on kuvattu osallistumisprosessiksi, jonka kuluessa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee. Aluksi etnografi pyrkii tutkittavan ilmiön kontekstuaaliseen ymmärtämiseen oleskelemalla yhteisön jäsenten parissa, havainnoimalla ja kuuntelemalla. Vähitellen hän alkaa osallistua yhteisön jäsenten elämäänsä tarkkaillen heidän toimintojaan. Hän lisää osallistumistaan päivittäisiin toimintoihin oppiakseen sekä yhteisön jäseniltä että oman kokemuksensa kautta. Ennen kenttätöystä irrottautumista tutkija vähentää asteittain osallistumistaan ja reflektoi kenttätöön aikana tapahtunutta: miten hänen havainnointinsa muutti kenttää ja miten kenttä puolestaan muutti häntä itseään. Koko kenttätöön ajan etnografi pitää päiväkirjaa päivittäisistä tapahtumista, esiin nousseista ongelmista ja niiden ratkaisusta ja myös tutkimukseen liittyvistä uusista ideoistaan. (Nikkonen 2006, 137.)

Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat monin tavoin hankittuja. Tyypillisimpiä ovat tekstimuotoon saatetut vapaamuotoiset haastattelut tai keskustelut, tutkijan omaan havainnointiin perustuvat havainnointiraportit ja pöytäkirjat ja tutkittavien kirjoittamat päiväkirjat tai esseet. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen. Yleisenä ohjeena mainitaan, että aineisto tulee kerätä

sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy. (Nieminen 2006, 216.) Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä havainnointia. Havainnot kirjattiin kahteen erilliseen havainnointilomakkeeseen reaaliaikaisesti havaintoja tehdessä. Havainnointilomakkeet ovat liitteinä 1 ja 2. Havainnointilomakkeista lomake 1 tehtiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta ennen havainnointien aloittamista ja lomake 2 ensimmäisen leirikoulupäivässä toteutetun havainnoinnin jälkeen tarkentamaan vuorovaikutuksen elementtejä opetus- ja ohjaustilanteissa. Jokaisella havainnointikerralla täyttyi yksi molempia lomakkeita. Kaikkien havainnointikertojen jälkeen kirjoitettiin havainnointipäiväkirjaa jossa tutkija reflektoi päivittäisiä havaintojaan suhteessa teoreettiseen viitekehysensä. Havainnointipäiväkirjaksi kertyi 12 A4-kokoista arkkia.

#### 9.4 Havainnointi

Havaintojen tekeminen kentällä on jatkuva prosessi. Ei kuitenkaan voida olettaa että tutkijalla olisi ”silmit selässä”, eikä hän voi olla paikalla joka tilanteessa joka hetkellä. Luonnollista on sekin, että tutkija on enemmän kiinnostunut jostakin tilanteista ja ilmiöistä kuin joistakin toisista. Tutkijan tulisi olla tietoinen omasta kiinnostuksestaan ja sen mahdollisesti aiheuttamasta havainnoinnin kohdistamisesta, että se voitaisiin analysointivaiheessa ja tuloksia arvioitaessa ottaa huomioon. (Grönfors 1982, 129.) Tutkijan aiempi kokemus ja kompetenssi on hankittu pääosin vanhustyön kentältä, joten kohderyhmänä nuoret ja kouluympäristö olivat tutkijalle entuudestaan täysin tuntemattomia. Tämä mahdollisti yhteisön tarkkailun ”täysin avoimin silmin” toisaalta kuitenkin hankaloittaen tarkkailtavien asioiden rajaamista.

Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia. Havainnoinnin objektiivisuuden tai subjektiivisuuden asteen määrää tutkimuskohde ja tutkimusstrategia: etno- tai fenomenografisessa tutkimuksessa objektiivisuuden aste voi olla hyvinkin korkea, kun taas toimintatutkimuksessa subjektiivisuuden aste saattaa olla hyvinkin korkea. (Metsämuuronen, 2002, 190.)

Mikäli tutkittava ryhmä, jonka toiminnot ovat tutkijalle vieraita ja ehkä myös vastenmielisiä, on syytä tyytyä melko passiiviseen osallistumiseen. On myös harkittava, milloin joihinkin kentällä tapahtuviin osatoimintoihin osallistutaan ja milloin niitä vain havainnoidaan. (Grönfors 1982, 87.) Ennen tutkimuksen tekemistä käytiin kohdeyhteisöä ohjaavien tahojen kanssa keskustelua siitä, tulisiko tutkijan tässä tutkimuksessa olla täysin passiivinen tarkkailija vai pitäisikö aktiivisuuden astetta mahdollisesti jossain kohdin havainnointia lisätä. Ennen kenttätöön aloittamista tultiin siihen tulokseen, että tutkija pysyttelee taustalla ainoastaan passiivisen havainnoijan roolissa puuttuen kuitenkin tapahtumiin, jotka mahdollisesti vaativat paikalla olevan aikuisen auktoriteettia.

Kenttätömenetelmissä voidaan erottaa neljä osallistumisastetta:

- 1) havainnointi ilman varsinaista osallistumista,
- 2) osallistuva havainnointi,
- 3) osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja
- 4) piilohavainnointi. (Grönfors 1982, 87.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin havainnoinninmenetelminä havainnointia ilman osallistumista sekä osallistuvaa havainnointia. Seuraavissa kappaleissa kerrotaan laajemmin tämän tutkimuksen aineistonkeruusta havainnoimalla.

#### 9.4.1 Havainnointi ilman osallistumista

Varsinkin kenttätöön alkuvaiheessa turvaudutaan usein pelkkään havainnointiin pyrkimättä osallistumaan kohteiden toimintaan (Grönfors 1982, 88). Kun tutkija esimerkiksi etnografisessa tutkimuksessa alkaa tutkimuksen, on viisasta tutustua henkilöihin ja tilanteisiin ulkopuolisen tarkkailijan kannalta ja vasta myöhemmin ehkä osallistua enemmän tutkittavaan yhteisöön (Metsämuuronen 2002, 191). Tutkimuksen aineiston kerääminen aloitettiin leirikouluolosuhteissa joissa kohdeyhteisö itsekin toimii vapaammin kuin normaalissa kouluympäristössä. Leirikoulussa tutkija pystyi sulautumaan joukkoon huomaamattomammin osittain sen ansiosta, että leirikouluolosuhteissa aikuisia on normaalia enemmän paikalla ja nuoret toimivat päivittäisten toimintaympäristöjensä ulkopuolella. Myöhemmin kuultuaan tutkijan saapumisesta luokkaympäristöön olikin yksi nuorista puhunut *leirityöntekijästä*.

Osallistumattomassa havainnoinnissa kohteiden ja tutkijan välinen vuorovaikutus ei ole tiedonhankinnalle merkittävä. Tutkija on ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija. Osallistumattoman havainnoitsijan rooli tutkittavassa yhteisössä on etupäässä tutkijan rooli, eikä hänellä ole tuossa yhteisössä muita tärkeitä rooleja. Periaatteena tiedon keruussa havainnoimalla ilman osallistumista on ”oppia katsomalla”. Tutkija tekee havaintoja kohteiden elämästä ja kirjaa havainnot muistiin analysointia varten. (Grönfors 1982, 90.) Vilka (2006) käyttää tästä havainnointitavasta termiä *tarkkaileva havainnointi*. Tarkkaileva havainnointi sopii erityisen hyvin prokseemisen käyttäytymisen tutkimiseen. Siinä havainnoidaan miten ihmiset suhtautuvat ympäristöönsä, eli miten ihmiset käyttävät ja hallitsevat tilaa ympärillään. Samoin havainnoidaan, miten ihmiset tilassa suhtautuvat toiseen ihmiseen ja ympärillä olevaan esineistöön, kalustukseen tai arkkitehtuuriin. (Vilka 2006, 43.)

#### 9.4.2 Osallistuva havainnointi

Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu varsin pitkälle kohteiden ehdoilla ja tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan (Grönfors 1982, 93). Osallistuvaa havainnointia voidaan tehdä joko niin, että tutkija on enemmän tutkijan roolissa (havainnoija osallistujana) tai että hän on enemmän toimijan roolissa (osallistuja havainnoijana). Viimeksi mainittu tilanne on esimerkiksi useissa toimintatutkimuksissa. Todellisissa tarkkailutilanteissa tutkijan on vaikeaa, joskus jopa tarpeetontakin, olla täysin ulkopuolisena tarkkailtavassa tilanteessa. Tutkijalla on oma moraalinen vastuu puuttua epäkohtiin tai vääryyksiin. Toisaalta tutkijan on tunnettava tutkimuksen kohteensa, sen moraalikoodisto, kieli ja toiminnot, niin hyvin, että hän voi tarkastella tilanteita kulttuurin omista lähtökohdista käsin. (Metsämuuronen 2002, 191.)

Tämän tutkimuksen havainnoiteja tehdessä pyrittiin vaikuttamaan kohdeyhteisön tapahtumiin ja käyttäytymiseen mahdollisimman vähän. Tutkijan rooli oli sivustaseuraajan rooli. Yhteisön tutkijaan kiinnittämä huomio väheni selvästi havainnointien edetessä. Tutkija ei ottanut oma-aloitteisesti kontaktia yhteisön jäseniin muutoin kuin tervehtimällä paikalle saapuessaan. Joinain havainnoin-

tikertoina vuorovaikutus yhteisön kanssa oli huomattavasti toisia kertoja aktiivisempaa, mutta tapahtui aina yhteisön jäsenen aloitteesta. Osa tutkimusyhteisön jäsenistä otti kontaktia tutkijaan huomattavasti toisia enemmän joidenkin lähes täysin sivuuttaessa tutkijan paikallaolon.

## 9.5 Aineiston analyysi sisällön analyysillä

Aineiston laadullisen analyysin keskeinen tavoite on ilmiön käsitteellistäminen ja ns. käytännön teorian muodostaminen. Käsitteellistämällä tarkoitetaan tässä sellaisten käsitteiden löytämistä, jotka auttavat tutkijaa ymmärtämään tai selittämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä (Nikkonen 2006, 144). Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa yhdistyvät analyysi ja synteesi. Analyyttisen prosessin avulla kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja synteessin avulla näin saadut osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi. (Grönfors 1982, 145.) Tällaisesta toiminnasta käytetään myös nimeä abstrahointi: tutkimusaineisto järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen 2002, 196). Tutkimustuloksiksi pyrittiin löytämään oppimisprosessin onnistumista tukevat kulmakivet. Kulmakivien tunnistaminen tapahtui aineistolähtöisesti perustuen ryhmän toiminnasta kirjattuihin havainnointeihin.

Opinnäytetyön aineiston analyysi tapahtui kaksivaiheisesti. Ensin aineisto pelkistettiin ja havainnot yhdistettiin. Toisessa vaiheessa tulokset tulkittiin. Havainnoimalla kerätty ja muu tutkimuskohdetta koskeva aineisto ei itsessään ole vastaus siihen, mitä olemme tutkimassa. Tutkimusaineisto ei ole vastaus tutkimusongelmaan. Se on materiaalia, josta tutkimus tehdään. Tutkimuksen kannalta kiinnostava asia on äänettömänä tutkimusaineistossa. Sen tutkija löytää vasta analysoinnin jälkeen. Analysoinnilla tarkoitetaan havaintojen ryhmittelyä ja yhdistämistä johtolangoiksi, joista voidaan tehdä tulkinta (Vilkkä 2005, 81, 115).

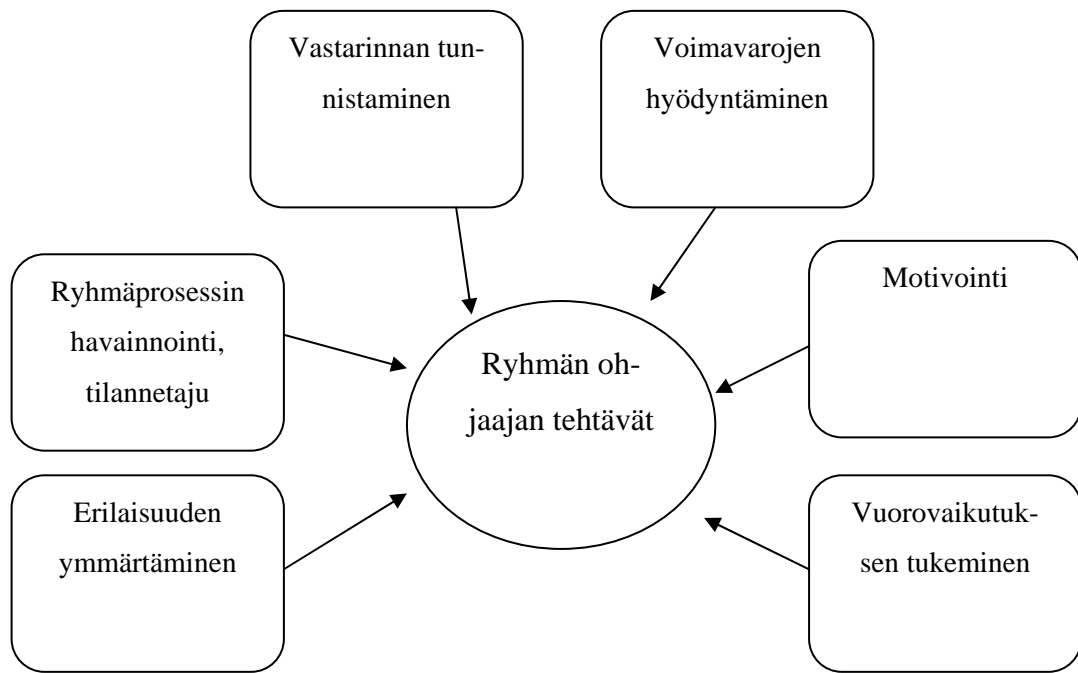
Havaintojen analysoinnissa toteutettiin seuraavat vaiheet

- Havainnointilomakkeiden ja päiväkirjan puhtaaksikirjoitus tekstinkäsittelyohjelmalla

- Havaintojen karsiminen
- Havaintojen pelkistäminen
- Yhtäläisyyksien etsiminen
- Havaintojen ryhmittely havaintojoukoiksi

Havaintojen pelkistäminen on sisällönanalyysia, ja sen voi toteuttaa joko teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Molemmissa tavoissa tutkimusaineistoa tarkastellaan aina vain niistä näkökulmista, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Laadullisen tutkimusmenetelmän tavoite on muotoilla sääntö tai yleinen teoria joka pätee koko tutkimusaineistossa (Vilkkä 2006, 82–83). Tämän tutkimuksen sisältö analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineiston analyysissa pelkistämisessä etsittiin koko tutkimusaineistoa kuvaava toiminnan logiikka.

Aineiston analyysin kautta syntyvät lopulta tutkimuksen johtopäätökset ja tulkinta, jossa etnografi siirtää tuloksensa laajempaan tieteelliseen tarkastelukehikkoon. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin johtopäätöksenä syntyi joustavan perusopetuksen oppimisprosessin tuloksellisuutta tukevat kulmakivet sekä onnistuneen vuorovaikutuksen elementit joustavan perusopetuksen ryhmän toiminnassa. Analyysin tuloksena syntyivät yläkategoriat **onnistumista tukevat tekijät ryhmää ohjaavien näkökulmasta** sekä **onnistumista tukevat tekijät oppilaan näkökulmasta**. Molemmat kategoriat on jaettu useampaan alakategoriaan. Onnistumista tukevien tekijöiden ryhmää ohjaavien näkökulmasta alakategorisoinnissa on hyödynnetty Elorannan & Virkin (2011) kategorioita ryhmän ohjaajan tehtävistä (kuva 4).



Kuva 4. Ryhmän ohjaajan tehtävät (Eloranta & Virkki 2011, 81)

## 10 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään aineistosta löydettyjen kategorioiden mukaisesti. Kappaleessa 10.1 esitellään onnistumista tukevat tekijät ryhmää ohjaavien näkökulmasta ja kappaleessa 10.2 onnistumista tukevat tekijät oppilaan näkökulmasta. Grönforsin (1982) mukaan tieteellinenkin teksti voi olla hauskaa. Etenkin silloin kuin tutkimus on suoritettu ihmisläheisiä menetelmiä käyttäen, tulisi raportin olla Grönforsin (1982) mukaan yhtä rehevä ja aito kuin ihmiset joista se kertoo.

Etnografialla tuotetuissa tutkimusraporteissa kuvataan yleensä aluksi tutkimusympäristö eli "kulttuuri" (Janhonen ym. 2001, 57). Kvalitatiivisin menetelmin suoritettu tutkimus on henkilökohtaista tutkimusta, jossa tutkijan panos on erityisen tärkeä. Tämän tulee ilmetä myös siitä, miten tuloksia raportoidaan. Varsinkin kvalitatiivisen tutkimusaineiston raportoinnissa liiallinen taulukointi ja kaaviointi saattaa etäännyttää tutkimusraportin elävästä elämästä, josta sen on tarkoitus kertoa. Esimerkit tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä esittäessä elävöittävät tekstiä. Niiden avulla lukija saa paremman kuvan siitä,

minkälaisin perustein johtopäätökset on tehty. (Grönfors 1982, 183.) Tutkimustuloksissa esitettyjen suorien lainausten tarkoitus on siis elävöittää aineistoa sekä lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

## 10.1 Onnistumista tukevat elementit ryhmää ohjaavien näkökulmasta

Seuraavissa kappaleissa tarkasteltavat onnistumista tukevat elementit ryhmää ohjaavien näkökulmasta on pääasiallisesti ryhmän opettajan toiminnasta nostettujen havaintojen muodostamia tuloksia. Opettaja on ryhmän toimintaa ohjaavista henkilöistä laajimmassa päivittäisessä kontaktissa oppilaiden kanssa. Muita ryhmän toimintaa ohjaavia henkilöitä ovat muun muassa samoissa tiloissa työskentelevät sosiaalityöntekijät.

Havainnoissa korostui ryhmää ohjaavien **henkilökohtaiset ominaisuudet**, jotka vaikuttivat jokaiseen onnistumista tukevaan osa-alueeseen. Ryhmää ohjaavan opettajan toiminnan onnistumisen kannalta merkittävät henkilökohtaiset ominaisuudet tulevat esiin seuraavissa kappaleissa onnistumista tukevien tekijöiden osa-alueiden yhteydessä.

### 10.1.1 Oppilaaseen tutustuminen

Joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumisen kannalta oppilaaseen tutustuminen ja oppilaan tunteminen näyttelee keskeistä roolia. Koska ryhmä oli normaalia koululuokkaa pienempi, oli opettajan myös helpompi tutustua oppilaisiinsa kuin yleisopetuksessa. Oppilaat siirtyivät ryhmään suunnitellusti ja valikoidusti. Tämä tarjosi opettajalle mahdollisuuden tutustua oppilaansa taustoihin ja oppimisen lähtökohtiin jo etukäteen. Opettaja sai tietoonsa oppilaan opiskelutaustat, ja hänen oli helpompi suunnitellusti lähestyä aiemmin oppilaan opiskelussa ilmenneitä ongelmia. Koska tutkitun ryhmän kaikki oppilaat olivat jollain lailla myös sosiaalitoimen asiakkaita, sai opettaja tietoa myös heidän taustoistaan, lähtökohdistaan sekä perhetilanteestaan.

Oppilaan tultua ryhmään sai jokainen oppilas halutessaan tai tarvitessaan tutustua ryhmän toimintaan sivusta seuraamalla. Heille annettiin aikaa tulla osaksi ryhmää. Tämä tarjosi opettajalle mahdollisuuden tutustua oppilaaseensa ennen varsinaisen opetusprosessin alkua. Opettajalla oli myös aikaa kah-



denkeskisiin keskusteluihin oppilaan kanssa. Tässä korostui opettajan kyky keskittyä oppilaaseen yksilönä, vaikka samalla oli hoidettava muun ryhmän opetus sekä muut opettajan työhön kuuluvat tehtävät. Opettajan henkilökohtaisina ominaisuuksina ja vahvuuksina näyttäytyi **rauhallisuus** ja **aito halu** tutustua oppilaaseensa sekä tämän oppimisprosessin onnistumisen kannalta välttämättömiin seikkoihin.

#### 10.1.2 Vuorovaikutuksen tukeminen

Opettajalla oli keskeinen rooli ryhmän vuorovaikutuksen muodostumisessa ja onnistumisessa. Opettajan rooli vuorovaikutuksessa voidaan tässä tutkimuksessa jakaa kolmeen: opettajan vuorovaikutus koko ryhmän kanssa, opettajan vuorovaikutus yhden oppilaan kanssa ja opettaja ryhmänjäsenten vuorovaikutuksen mahdollistajana.

Päivän alussa vuorovaikutus koko ryhmän kanssa ei ala samanaikaisesti niin kuin perinteisessä opetuksessa. Osa oppilaista saattoi saapua paikalle jo ennen opettajaa, kun taas toiset saapuivat paikalle vasta parin tunnin kuluttua opettajan soitettua herätyssoittoja heille kotiin. Ryhmän pienen koon ansiosta opettaja sai hyvän vuorovaikutuskontaktin koko ryhmän kanssa. Ryhmä työskenteli päivän aikana useassa tilassa pienempiin ryhmiin jaettuna. Useissa tiloissa työskentelystä huolimatta opettajalla oli vähintään kuuloyhteys kaikkiin oppilaisiin ja näin vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja ryhmän ohjaaminen mahdollistui. Sama opettaja opettaa ryhmälle kaikkia, oppiaineita joten vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä oli hyvin kiinteä ja opettaja tunsu ryhmänsä hyvin. Päivän aikana koko ryhmälle samassa tilassa tapahtuvaa yhtäaikaista vuorovaikutusta oli varsin vähän perinteiseen luokkaopetukseen verrattuna. Opettajan jatkuva vuorovaikutus eri tiloissa opiskeleviin ilmeni muun muassa seuraavanlaisessa tilanteessa:

*Opettaja ohjaa henkilökohtaisesti oppilasta englannin tehtävissä ja kesken ohjauksen huikkaa toiseen huoneeseen: "Mitä sä XX teet siellä?"- "En mitää, miten nii? Et sä voi nähä tänne!"*

Koska oppilaat olivat eri luokka-asteilla ja eri vaiheissa tehtävissään, oli henkilökohtaista ohjausta ja vuorovaikutusta luonnollisestikin enemmän kuin yleis-

opetuksessa. Kahdenkeskinen vuorovaikutustilanne muuttui helposti ja luontevasti koko ryhmän keskusteluksi ja oppimistilanteeksi. Kahdenkeskinen vuorovaikutus muuttui koko ryhmän yhteiseksi vuorovaikutustilanteeksi esimerkiksi maantietoa opiskeltaessa:

*Maantiedossa Lähi-itään liittyviä tehtäviä joita kaksi poikaa tekee yhdessä. [Kysymys opettajalle] "Mitä tarkoittaa fanaattinen?" Opettaja tulee toisesta tilasta ja termiä aletaan pohtia porukalla nuorille tuttujen asioiden kuten bändien fanittamisen kautta.*

Oppilaiden kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa opettaja toimi usein *välikkappaleena* puuttuen mahdollisiin ristiriitatilanteisiin ja ohjasi vuorovaikutustilannetta positiiviseen suuntaan. Ristiriitatilanteissakaan opettajan ei tässä ryhmässä tarvinnut alkaa erotuomariksi vaan rauhallinen keskustelu auktoriteetin suomalla arvovallalla riitti. Näidenkin tilanteiden ratkaisuisa hyvä tuntemus ryhmän jäsenistä, heidän toimintatyyleistään sekä ilmaisustaan auttaa opettajaa runsaasti:

*[Viereisestä opetustilasta kuuluu meteliä, opettaja menee paikalle] "Toi löi mua!"- "Enkä lyöny, turpa kiinni!" (Opettaja) "XX miks sä valehtelet?" Opettaja tunnistaa oppilaiden ilmeistä ja kehonkielestä kumpi oppilaista kertoo tilanteessa totuuden.*

Vuorovaikutustilanteet vaativat opettajalta **rauhallisuutta** ja **jämäkkyyttä**. Opettajan on pysyttävä rauhallisena ja jämäkästi ohjattava ajoittain kaoottisia piirteitäkin saavissa tilanteissa. Vuorovaikutus nuorten kanssa vaatii opettajalta myös **avoimuutta**. Henkilökohtaisia asioitaan ei tietysti tarvitse oppilaille jakaa, mutta mikäli opettaja ei pysty avoimeen rehelliseen vuorovaikutukseen, eivät sitä tee nuoretkaan.

### 10.1.3 Motivointi

Kuten jo aiemmin todettiin, keskeistä ohjattavan oppimisen ja asiaan sitoutumisen kannalta on motivaatio. Näin ollen opettajan rooli oppilaiden motivaation ja herättämisessä ja ylläpitämisessä korostui. Yhteisenä tavoitteena ja päämääränä kaikille ryhmän oppilaille oli peruskoulun suorittaminen. Koska

ryhmän jäsenet tulivat erilaisista taustoista ja olivat eri vaiheessa peruskoulun suorittamista, joutui opettaja etsimään ja käyttämään useita erilaisia keinoja motivaation ylläpitämiseksi.

Tehokkaimpana motivoinnin keinona ryhmässä näytti toimivan pakon kääntäminen mahdollisuudeksi. Oppilaat saivat erilaisia ”porkkanoita” motivaation tueksi, esimerkkinä kotiin tai välitunnille pääsy. Erityisesti iltapäivisin oppilaat keskittyivät tehtäviinsä hyvin intensiivisesti, jos tiedossa oli kotiin pääsy tehtävien valmistuttua.

Kuvataidetoihin innostus löytyi ulkopuolisista motivaatiotekijöistä. Oppilaat tekivät esimerkiksi taulun, koska sellainen oli heiltä varta vasten pyydetty vastaanottajan mieltymysten mukaisesti piirrettynä. Joulukortit valmistuivat sukkelaasti askartelijan oivallettua, kuinka iloisiksi ne saisivat vastaanottajansa. Motivoinnin onnistumisen tukena toimi opettajan käytös. Saadakseen oppilaat innostumaan tuli opettajan käyttäytyä **innostavasti** ja esittää asiansa **vakuuttavasti**.

#### 10.1.4 Erilaisuuden ymmärtäminen

Ryhmän jäsenet tulivat hyvin erilaisista lähtökohdista. Oppilailla saattoi olla toisistaan kovinkin poikkeavat perheolosuhteet ja opiskelutaustat. Ryhmän jäseneksi päätymiselle, tässä tapauksessa kuitenkin pääsemiselle, oli lukuisia erilaisia syitä, esimerkiksi kiusaaminen tai kiusatuksi tulo edellisessä koulussa, keskittymisvaikeudet suuressa ryhmässä tai opiskelumotivaation puute, muutamia mainitakseni. Ryhmän jäsenenä olevat oppilaat olivat myös kolmelta eri luokka-asteelta.

Koska ryhmän kokoonpano oli näin monenkirjava, vaadittiin opettajalta erityisesti **kykyä ymmärtää oppilaiden erilaisuus ja tunnistaa erilaiset vaikeudet opiskelussa** sekä **löytää keinot jokaisen oppilaan motivoimiseen**. Erilaisina vaikeuksina oppimisessa näyttäytyivät muun muassa vaikeudet lukemisessa, kirjoittamisessa, luetun ymmärtämisessä ja muistamisessa, matematiikassa, vieraissa kielissä sekä keskittymisessä ja tarkkaavaisuudessa. Näihin vaikeuksiin opettaja haki ratkaisua erilaisin yksilöidysin keinoin. Keinoina mainittakoon esimerkiksi oppilaan siirtäminen toiseen tilaan opiskelemaan sekä

kahdenkeskinen keskustelu ja neuvominen. Opettajan oli tunnistettava jokaisen oppilaan henkilökohtaiset tarpeet oppimisprosessin onnistumiseksi. Joustavan perusopetuksen ryhmään verrattuna tavallinen koululuokka on melko heterogeeninen. Joustavan perusopetuksen ryhmän opettaja joutui opetuksessaan ja muussa toiminnassaan koko ajan huomioimaan esimerkiksi sen että luokkatiloissa on oppilaita kolmelta eri luokka-asteelta.

Tutkimuksen kohteena olevassa ryhmässä opettajan työote jokaiseen oppilaaseen oli hyvin henkilökohtainen. Ryhmän pieni koko mahdollisti oppilaaseen ja hänen taustoihinsa tutustumisen täysin erilailla mihin normaalin peruskoulun luokkakoko antaa mahdollisuuden. Opettaja pystyi näin ollen huomioimaan jokaisen oppilaan henkilökohtaisen tuen tarpeen ja erilaisten tukitoimien merkityksen opetusta toteuttaessaan. Opettajalta tämä vaati **kykyä keskittyä yksilöön ja välittää yksilön oppimisprosessin onnistumisesta** koko ryhmän oppimisprosessin eteenpäin viemisen ohella.

#### 10.1.5 Vastarinnan tunnistaminen, ryhmäprosessin havainnointi ja tilannetaju

Opetuksen onnistumisen kannalta olennaista oli kyky tunnistaa vastarinta, kohdistuipa vastarinta sitten opetukseen, opiskeltavaan asiaa tai vaikkapa opettajaan. Tässä kohtaa korostui jälleen ryhmän koko joka mahdollisti opettajan tuntea oppilaansa hyvin. Vastarinnan tunnistamiseksi opettajalta vaadittiin paikoin **intuitiivisia kykyjä ja päättelyä**. Jokainen oppilas näytti vastarinnan eri tavoin ja eri tilanteissa. Toinen saattoi protestoida esimerkiksi tehtävien tekoa kovaan ääneen, kun taas toinen luikki salaa ovesta omin luvun ulos tauolle. Kun opettaja tunsu oppilaansa hyvin, oli hänen helpompi havaita heissä vastarinnan tunteet. Tällöin opettaja pystyi vaikuttamaan vastarinnan tunteisiin opetuksen onnistumisen kannalta välttämättömin tavoin kuten keskustelemalla oppilaan kanssa, auttamalla oppilasta ”kädestä pitäen” tai siirtämällä tämän toiseen tilaan tekemään tehtäviään.

Koska ryhmä oli kooltaan pieni, oli ryhmäprosessien ja sen elementtien tarkkaileminen helpompaa kuin normaalissa koululuokassa. Ryhmässä jokaisen jäsenen toiminta vaikutti toisiin ja näin ollen koko ryhmän prosesseihin. Kun ryhmä oli pieni ja opettajalleen tuttu, oli opettajan helppo havaita ryhmäprosesseihin sekä negatiivisesti että positiivisesti vaikuttavat tekijät, esimerkiksi

oppilaan levottoman käyttäytymisen, kahden (tai useamman) oppilaan sanattoman kommunikoinnin tai tehtäviinsä hyvin ja rauhallisesti keskittyvän oppilaan työskentelyn. Näin opettaja pystyi vahvistamaan ryhmän toimintaan positiivisesti vaikuttavia tekijöitä ja toisaalta taas karsimaan ryhmän oppimisprosessin kannalta haitalliset tekijät.

Opettajan **hyvä tilannetaju** oli ryhmän toiminnalle ja sitä myöten oppimisprosessille olennainen työkalu. Opettajan tuli koko ajan olla tilanteen tasalla, mielellään jopa vähän edellä, luokassa tapahtuvista asioista. Mikäli luokassa syntyi esimerkiksi oppilaiden välisiä konflikteja tai muita häiriötilanteita oli opettajan kyettävä reagoimaan tilanteisiin nopeasti opiskelurauhan takaamiseksi. Opettaja pystyi omalla **tilannetajullaan** ja **reagointikyvyllään** merkittävästi vaikuttamaan oppimisympäristön suotuisana ja oppimisprosessin kannalta optimaalisena pysymiseen.

## 10.2 Onnistumista tukevat elementit oppilaan näkökulmasta

Seuraavissa kappaleissa kuvataan havainnoituja oppimista tukevia elementtejä oppilaan näkökulmasta. Myös oppilaan näkökulmasta ryhmää opettavan opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet näyttelivät suurta roolia. Toinen merkittävä tekijä oppimisprosessin onnistumista tukevana tekijänä oli ryhmän koko. Pieni ryhmä oli osaltaan vaikuttamassa kaikkiin muihin onnistumista tukeviin tekijöihin.

### 10.2.1 Pysyvä aikuiskontakti

Ensimmäinen tärkeä peruspilari oppilaan oppimisprosessin kannalta oli pysyvän aikuiskontaktin muodostuminen ja olemassaolo. Normaalissa perusopetuksessa ryhmää ohjaa ja opettaa lukuisia eri opettajia. Joustavan perusopetuksen luokan opetuksesta vastaa ainoastaan yksi opettaja, satunnaisia poikkeuksia lukuun ottamatta. Oppilaan oli helpompi keskittyä itse oppimiseen, kun ei tarvinnut miettiä useisiin uusiin ihmisiin tutustumista tai jokaisen aineenopettajan työskentelytyyliin sopeutumista. Tutkimusryhmän nuoret olivat kaikki sosiaalitoimen asiakkaita ja heidän taustoistaan löytyi monenkirjavia perhesuhteita. Joissakin tapauksissa joustavan perusopetuksen ryhmän opettaja saattoi olla heidän ainoa pysyvä ja turvallinen aikuiskontaktinsa. Kun

opettaja ja näin ollen opettajan toimintatavat ja tyyli pysyivät muuttumattomina, pystyi oppilas kaiken muun sijaan keskittymään oppimisprosessinsa onnistuneeseen läpivientiin.

### 10.2.2 Rakenteiden joustavuus

Usealla oppilaalle aiemmassa koulussa ensimmäisen haasteen olivat luoneet koulun tiukat struktuurit; kouluun pitää tulla tiettyyn aikaan, koulussa pitää olla tietty aika, koulussa työskennellään tietyissä tiloissa, koulussa työskennellään tiettyjen ihmisten kanssa, koulussa työskennellään tietyllä tavalla jne. Joustavan perusopetuksen ryhmässä opiskelu tarjosi vaihtoehdon kaikille näille toimintatavoille. Lukuvuoden kaksi ensimmäistä viikkoa *harjoiteltiin koulunkäyntiä*. Tällä tarkoitettiin konkreettisimmillaan sitä, että opeteltiin tulemaan kouluun joka päivä.

Jos oppilas esimerkiksi ”nukkui pommiin” jonain aamuna, ei häntä siitä rangaistu jälki-istunnolla tai muulla vastaavalla toimenpiteellä jotka normaalissa peruskoulussa ovat arkipäivää. Tämä tarkoitti oppilaalle yksinkertaisesti lyhyempää aikaa suoritua hänelle annetuista oppimistehtävistä. Jokaisella oppilaalla oli tietty määrä tehtäviä viikon aikana suoritettavana ja oppilaat vastasivat itse siitä että saivat viikon aikana tehtyä. Jousto koulunpäivän pituudessa mahdollistui myös iltapäivisin. Mikäli oppilas oli mallikkaasti edennyt tehtävissään, oli hänellä mahdollisuus joinain päivinä päästä normaalia aiemmin.

Joustava perusopetus tarjosi oppilaille myös useita eri tapoja opiskella tarvittavat asiat. Esimerkiksi matematiikkaa ei opiskeltu ainoastaan luokkaopetuksessa laskimen kanssa, vaan sitä oli mahdollista oppia työpaikkaoppimisjaksoilla erilaisilla keinoilla, esimerkiksi käyttämällä kassakonetta. Myös sosiaaliset taidot ja tiedot karttuivat jaksoilla etenkin työskenneltäessä asiakaspalvelutyöpaikoissa. Näin ollen ”luokahuoneen seinät” eivät rajanneet oppimista tapahtuvaksi ainoastaan tietyssä tilassa. Ryhmän tiloissa oppilailla oli mahdollisuus työskennellä eri tiloissa. Tällaisen mahdollisuuden ansiosta oppimisprosessia eivät häirinneet vaikeudet työskennellä toisen oppilaan kanssa, jonka kanssa ei esimerkiksi juuri sillä hetkellä, sinä päivänä, tullut toimeen.

### 10.2.3 Erilaisuuden salliminen

Ryhmään kuuluvat oppilaat olivat kolmelta eri luokka-asteelta ja tulleet ryhmään useammasta eri koulusta. Kaikkia yhdistävä tekijä oli kuitenkin se, että tässä ryhmässä opiskellakseen nuorella tuli olla voimassa oleva asiakkuus sosiaalitoimeen. Nuoret tulivat hyvin erilaisista taustoista, ja heillä kaikilla oli omat syynsä opiskella ryhmässä.

Jokaiselle oppilaalle tuntui olevan selvää, että taustalla vaikuttavista tekijöistä huolimatta heillä kaikilla oli jotain yhteistä. Vaikka nuoret eivät olisi normaaleissa peruskouluissaan olleet ystäviä tai edes tuttuja, oli heillä tässä ryhmässä kuitenkin tekijä, joka sai aikaan me-hengen. Kyseinen tekijä oli itse ryhmä ja sen jäsenyys. Tämän ryhmän jäseniä *haluttiin olla* ja tiedettiin joidenkin muiden olevan jopa kateellisia ryhmässä opiskeleville. Tietenkin he jakoivat myös yhteisen päämäärän, *oppivelvollisuuden suorittamisen*. Näin ollen nuorison keskuudessa tyypillisesti esiintyvät kiusaamisen aiheet menettivät merkityksensä ja kaikki saivat olla ryhmässä omia itsejään.

### 10.2.4 Epäonnistumisen pelon puuttuminen

Erilaisuuden hyväksymiseen liittyen ja siitä johtuen oppilailta näytti puuttuvan pelko epäonnistumisesta. Opettajan kysymyksiin uskallettiin vastata ilman pelkoa mahdollisesta väärästä vastauksesta ja siitä johtuvasta nolatuksi tulemisen tunteesta. Tätä osaltaan helpotti myös se että oppilaat olivat usealta eri luokka-asteelta ja eri vaiheissa opintojaan. Näin ollen oppilaat siis saattoivat opiskella samaan aikaan keskenään hyvinkin eri asioita eikä luokkakaveri välttämättä tiennyt tai ollut pohtinut kyseisiä asioita lainkaan. Tällaisessa tapauksessa kukaan ei voinut edes tietää vastauksen olevan väärä. Oppilaat myös kyselivät opettajaltaan paljon ja aktiivisesti, eikä heissä ollut huomattavissa pelkoa ”tyhmien kysymysten” esittämisestä.

### 10.2.5 Mahdollisuus tulla kuulluksi ja huomioiduksi

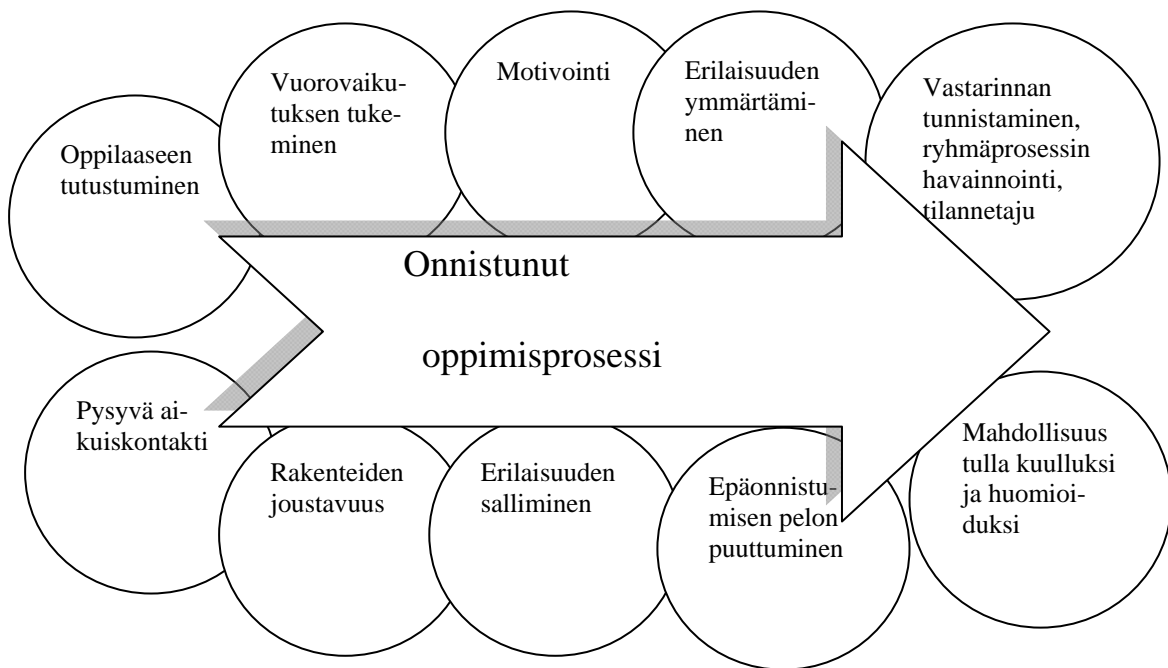
Joustavan perusopetuksen ryhmässä opiskeli kerrallaan ainoastaan kymmenen oppilasta. Tämän ansiosta heillä oli noin puolet paremmat mahdollisuudet tulla opettajan huomioimaksi normaaliin perusopetusluokkaan nähden (vrt.

luokkakoko normaalissa opetuksessa). Toki on huomioitava että kaikki oppilaat opiskelivat ryhmässä perustellusti ja vaativatkin enemmän huomiota kuin yleisopetuksessa opiskelevat. Ryhmän opettajalla oli aikaa paneutua jokaisen oppilaan opiskelussa kohtaamiin hankaluuksiin ja tarvittaessa neuvoa ”kädestä pitäen” jonkin tehtävän tekemistä. Koska ryhmän koulupäivä ei noudattanut yleisopetuksen paikoin hyvinkin tiukkaa ”oppitunti-välitunti-oppitunti”-kaavaa eivätkä välitunnit ja luokista toiseen siirtymiset syöneet opettajan aikaa kaikki aika jäi käytettäväksi oppilaille ja opetukseen. Sen lisäksi että opettaja pystyi hyvin henkilökohtaisesti auttamaan oppilaita heidän sen hetkissä oppimistehtävissään, oli hänellä aikaa ja mahdollisuuksia kuunnella oppilaan henkilökohtaisen elämän kuulumisia. Oppilaiden monenkirjaviin taustoihin peilaten saattoi JOPO®-opettaja olla joillekin lähes ainut pysyvä aikuiskontakti. Kun oppilaan ja opettajan välinen kanssakäyminen on tällaisella tasolla, se edistää oppimisprosessia. Tällaisessa tilanteissa nuorille tyypillinen asioiden ”periaatteesta vastustaminen” jää hyvin pieneksi normaaliin perusopetukseen verrattuna.

### 10.3 Tulosten yhteenveto

Joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevat elementit voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: onnistumista tukevat elementit ryhmää ohjaavien näkökulmasta sekä onnistumista tukevat elementit oppilaan näkökulmasta. Ryhmää ohjaavien näkökulmasta oppimisprosessin onnistumista tukevia elementtejä ovat **oppilaaseen tutustuminen, vuorovaikutuksen tukeminen, motivointi, erilaisuuden ymmärtäminen** sekä **vastarinnan tunnistaminen, ryhmäprosessin havainnointi ja tilannetaju**. Oppimisprosessin onnistumista tukevat elementit oppilaan näkökulmasta ovat **pysyvä aikuiskontakti, rakenteiden joustavuus, erilaisuuden salliminen, epäonnistumisen pelon puuttuminen** sekä **mahdollisuus tulla kuulluksi ja huomioiksi**. Tulokset on esitetty tiivistetysti kuvassa 5.





Kuva 5. Joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevat elementit

## 11 POHDINTA

Pohdintaosiossa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa, tehdään johtopäätöksiä tutkimustuloksista, pohditaan hyödynnettävyyttä sekä esitetään jatkotutkimusaiheita. Lisäksi pohdintaosiossa kuvataan tutkimusentekoprosessia.

### 11.1 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole luotu yhtä selkeitä kriteereitä kuin kvantitatiivisen. Yleisesti hyväksytyjen arviointikriteerien puuttumisesta huolimatta voidaan esittää joitain kriteerejä joiden avulla laadullista tutkimusta on mahdollista arvioida. Arviointi kohdistuu tutkimusaineiston keräämiseen, aineiston analysointiin ja tutkimuksen raportointiin. (Nieminen 2006, 216.) Virhelähteiden vaikutusta tutkimustuloksiin arvioidaan aina kriittisesti tutkimuksissa. Siten tutkimuksessa havaintojen tekeminen on arkihavaintojen tekemiseen verrattuna monella tavalla suunnitelmallisempaa. Tutkimushavaintojen tekeminen on usein myös rajattua ja tietoisesti valikoitunutta. (Vilkkä 2006,11.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teoreettisen viitekehyk-

sen pohjalta luotuihin havainnointilomakkeisiin. Aineistoa täydennettiin kirjoittamalla havainnointipäiväkirjaa jokaisen havainnointikerran jälkeen. Havainnot pyrittiin kirjoittamaan lomakkeisiin mahdollisimman tarkasti ja samanlaisissa tilanteissa samoja termejä käyttäen. Jokaisen havainnointikerran jälkeen tehtyjä havaintoja reflektoitii havainnointipäiväkirjassa.

Tutkimuseettiset kysymykset voidaan jakaa kahteen ryhmään: tiedonhankintaa ja tutkittavien suojaa koskeviin normeihin ja tutkijan vastuuta ja tulosten soveltamista koskeviin normeihin. Tutkimustyön eettisten kysymysten tärkeyttä korostetaan erityisesti niissä tieteissä, joissa tutkitaan inhimillistä toimintaa. Tutkimuksen etiikkaa tarkastellessa myös tutkijan ja tutkimusorganisaation välinen suhde on tärkeä. Molemmilla osapuolilla on muun muassa vastuu tulosten käytöstä; millaista tietoa voidaan käyttää ja mitä ei. Tutkijan tulee selvittää kunkin organisaation lupakäytäntö ja varata riittävästi aikaa lupien saamiseen. (Vehviläinen-Julkunen 2006, 26, 28.)

On huomattava, että laadullisessa tutkimuksessa aineisto on saatettu kerätä yhdestä ainoasta paikasta muutamalta henkilöltä, jolloin tutkittavat saatetaan tunnistaa. Sen vuoksi on tärkeää varmistaa, että yksittäisiä tutkittavia koskevia tietoja ei voida käyttää heidän vahingokseen. (Vehviläinen-Julkunen 2006, 28.) Tämän tutkimuksen kohdeyhteisö oli hyvin pieni, joten esimerkiksi suoria lainauksia käytettäessä oli huolehdittava tarkoin ryhmän jäsenten anonymiteetin säilymisestä. Aineiston analysointi ja raportointi vaiheessa on oltava huolellinen siinä, miten tiedot esitetään. Etnografinen lähestymistapa ja laadullisen tutkimuksen vaatima autenttinen tapahtumien kuvaus asettavat tässä omat haasteensa. Koska tutkimuksen havainnoinnin kohteena olevassa yksikössä toimitaan alaikäisten lasten kanssa, lähetettiin ryhmän oppilaiden vanhemmille kirje ennen tutkimuksen kenttäjakson aloittamista.

Aineistonkeruu on se tutkimuksen vaihe, joka lapsitutkimuksen piirissä on herättänyt eniten eettistä pohdiskelua. Se on vaihe, jossa tutkija konkreettisesti kohtaa tutkittavansa ja on tekemisissä heidän kanssaan. (Strandell 2010, 95.) Eettiset kysymykset aineistonkeruuvaiheessa koskevat ensisijaisesti tutkimuskentälle pääsyä ja kentällä olemista, tutkittavien suostumusta ja heidän luottamuksensa saavuttamista. Strandell (2010) kertoo käyttäneensä omissa tut-

kimuksissaan samaa metodologia vanhemmille tiedottamisessa kuin tässä tutkimuksessa on käytetty: lapsen tai nuoren mukana on huoltajalle lähetetty tiedote tutkimuksesta. Tiedon perillemenosta ei täten ole ollut täyttä varmuutta. Tällaiset esimerkit kuvastavat hyvin etnografisen tutkimuksen eettisiä haasteita: liikutaan kollektiivin muodostamalla tutkimuskentällä, mutta suostumus on saatava yksilöiltä, jotka eivät ole pysyviä kentän jäseniä. (Strandell 2010, 97.) Tutkimukseen haettiin lupa myös kaupungin puolelta kyseistä yksiköstä vastaavalta instanssilta. Joustavan perusopetusryhmän oppilaiden vanhemmille menneeseen tiedotteeseen lisättiin tutkijan sekä tutkimuksen ohjaajan yhteystiedot sekä maininta Kotkan kaupungilta saadusta tutkimusluvasta.

## 11.2 Aineiston arviointi

Aineiston luotettavuuteen vaikuttavat erityisesti tutkijan perehtyneisyys havainnoinnin kohteeseen, tutkijan ja havainnoitavien välille syntynyt suhde ja havainnointiin käytetty aika (Brinck 1991; Honkasalo 1994, Niemisen 2006 mukaan). Yhteisön luottamus on tutkijalle ensisijaisen tärkeää. Luottamuksen saavuttamiseksi tutkijan on hyvä tutustua kohteeseen ennen kuin hän alkaa kerätä varsinaista aineistoa. Ensimmäisenä havainnointikertana ja ryhmään tutustumispäivänä toimi leirikoulupäivä huhtikuussa 2011. Leirikouluolosuhteissa kohderyhmään tutustuminen ja havainnoin aloittaminen tarjosivat hyvän mahdollisuuden tutustua ryhmänjäseniin ja -toimintaan.

Havainnointiin käytettävän ajan tulee olla riittävä. Liian lyhyt havainnointiaika saattaa vääristää tuloksia. Yleisohjeeksi voidaan esittää, että havainnointi voidaan lopettaa, kun ilmiöstä ei tule enää uutta esiin. (Nieminen 2006, 218.) Ryhmän havainnointi aloitettiin keväällä 2011 ja sitä jatkettiin syksyllä 2011. Keväällä 2011 ryhmä oli osittain eri kuin syksyllä, koska osa keväällä 2011 opetukseen osallistuneista oppilaista sai peruskoulunsa päätökseen ja heidän tilalleen ryhmään tuli uusia oppilaita. Koska ryhmän kokoonpano vaihtuu lukuvuosittain, voitaisiin havainnointia jatkaa joka syksy ja löytää aina toiminnasta jotain uutta. Tämän tutkimuksen havainnointeihin käytetty aika tarjosi kuitenkin jo hyvän perspektiivin ryhmän toimintaan ja sen käytäntöihin.

Tutkijan tulee tehdä havainnoistaan muistiinpanoja ja kirjoittaa havainnointipäiväkirjaa. Muistiinpanojen ja päiväkirjojen laatu on tärkeä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteeri. Tutkijan ei tule muistiinpanoissaan ja päiväkirjoissaan esittää tulkintoja tapahtumista, vaan hänen tulee esittää asiat sellaisina kuin hän ne havaitsi. (Nieminen 2006, 218.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta etukäteen teemoitettua havainnointilomaketta, joihin tutkija kirjasi havaintonsa ylös reaaliaikaisesti tapahtumien kuluessa. Lisäksi havaintoja ja tutkijan tuntemuksia havainnointipäivistä kirjattiin havainnointipäiväkirjaan jokaisen havainnointikerran jälkeen.

### 11.3 Analyysin luotettavuus

Laadullisen aineiston analysointi vaatii tutkijalta kykyä abstraktiseen, käsitteelliseen ajatteluun. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tulkitaan kehittämällä yläluokituksia ja niille alaluokituksia. Aineistoa ei pakoteta ennalta määrättyyn kehikkoon, vaan tutkijan tulee löytää luokitus aineistosta. (Nieminen 2006, 219.)

Analyysin luotettavuuden arvioimiseksi tutkijan tulee kirjata ja perustella omat luokitteluperusteensa. Tutkijan tulee esittää analyysin tueksi riittävä määrä alkuperäishavaintoja, joko suoria lainauksia informantilta tai dokumentoitujen havaintojen autenttisia kuvauksia, sillä analyysin luotettavuus syntyy empiiristen havaintojen ja käsitteellisten luokitusten loogisesta yhteensopivuudesta. Selkeä ja riittävä dokumentointi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida luokittelun onnistuneisuutta. (Nieminen 2006, 219.) Tutkimuksen edetessä havainnot kirjattiin havainnointilomakkeeseen ja havainnoista kirjoitettiin yksityiskohtaista havainnointipäiväkirjaa. Päiväkirjaan kirjaamisen pyrkimyksenä oli kirjata niin sanottuja puhtaita havaintoja, jotka eivät sisällä tutkijan tulkintaa. Havainnointilomakkeet sekä päiväkirjan havainnot analysoitiin teoreettisen viitekehyksen avulla ja analysoitu aineisto luokiteltiin teoreettisen viitekehyksen mukaisesti.

Aineiston analyysi etenee konkreettisista havainnoista alaluokitusten kautta abstraktimmalle, käsitteelliselle, tasolle. Tutkijan tulee ottaa huomioon, että käsitteellinen taso alaluokissa ja niistä muodostetuissa yläluokissa on yhden-

mukainen. Lukijan arvio luokitusten onnistuneisuudesta syntyy selkeän raportoinnin, tutkijan ratkaisuilleen antamien perustelujen ja riittävän evidenssin perusteella. (Nieminen 2006, 220.)

#### 11.4 Johtopäätökset, hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen mikä lisää sen mielenkiintoisuutta ja hyödyllisyyttä. Nuorten oppimisvaikeudet, lisääntynyt tuen tarve ja kasvanut syrjäytymisvaara luovat tarpeen joustavan perusopetuksen kaltaiselle toiminnalle ja sen laajentamiselle sekä kehittämislle. Koska joustava perusopetus toiminta on nykymuotoisenaan vielä kovin uutta, on siitä vähän aiempaa tutkittua tietoa. Aikaisemmat tutkimukset (kts. liite 1) ovat pääosin Opetushallituksen arvointia toiminnan toteutumisesta. Aikaisempien tutkimusten tulokset noudattelevat tämänkin tutkimuksen tuloksia. Samat keinot oppimisprosessin tukemisessa eivät toimi toiselle ja toisaalla yhtä hyvin kuin jollekin toiselle. On löydettävä ja kehitettävä vaihtoehtoisia tapoja opettaa erilaisia oppijoita. Opetustoimintaa tulisi jatkuvasti arvioida ja kehittää sekä luopua toimimattomista rakenteista ja käytänteistä.

Havainnoiteja tehdessä oli mielenkiintoista huomata erilaisten nuorten suhtautuminen ulkopuoliseen havainnoijaan. Omassa ryhmässään hyvin ekstrovertit nuoret eivät tuntuneet huomaavan havainnoijaa mitenkään eivätkä aktiivisesti hakeutuneet keskusteluun, kun taas ryhmässä syrjäänvetäytyvä ja hiljainen ryhmänjäsen saattoi keskustella havainnoijan pitkät ajat.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia havainnoimalla jotakin toista perusopetuksen ryhmää ja sen oppimisprosessin onnistumista tukevia tekijöitä. Useamman eri ryhmän havainnointien tuloksia vertailemalla voitaisiin laajemmin selvittää oppimisprosessin onnistumista tukevia tekijöitä ja vertailla esimerkiksi opettajien henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitystä oppimisprosessin tuloksellisuudelle.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää vastaavanlaisten ryhmien opetustyössä ja niiden suunnittelussa sekä kehityksessä kiinnittämällä huomiota tämän tutkimuksen esiintuomiin onnistumista tukeviin tekijöihin ja niiden kehittämiseen.

### 11.5 Kokemus tutkimusprosessista

Tutkimusprosessi on ollut pitkä ja haasteita täynnä. Välietappipäivämäärien kirjoittaminen kalenteriin on vauhdittanut työn etenemistä ja se olisikin luultavasti pitänyt tehdä jo aiemmin. Aihe on ollut mielenkiintoinen mutta haastava koska nuoret kohderyhmänä olivat minulle täysin uusi alue. Opetuksen ja oppimisen teoriaan tutustuminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Haasteensa tässäkin aiheutti aiheen vieraus. Etukäteen tutustuttavaa kirjallisuutta oli tarjolla lähes rajattomasti, joten kirjallisuuden ja relevantin teoriatiedon rajaaminen oli hankalaa.

Havainnoinnit itsessään sujuivat hyvin ja olivat miellyttäviä kokemuksia. Minut otettiin tutkimusyhteisössä vastaan hyvin ja avoimesti. Havainnoinneille olisi mielellään antanut enemmän aikaa ja niitä olisi tehnyt useammankin päivän. Tässä kohtaa rajoitteena kuitenkin olivat työnteko ja lastenhoidon järjestäminen jotka rajasivat havainnointiajat ja -kerrat minimiin.

Aiempi tieto sekä havainnoinnista kuin opetuksestakin olisi varmasti helpottanut tutkimuksen tekoa. Tällä tietämyksellä ja kokemuksella tutkimuksen tekoon lähtisi varmasti eri perspektiivistä. Aineiston käsittely ja tutkimustulosten kirjoittaminen tuntui paikoin kovin työläältä. Merkityksellisten asioiden nostaminen havainnointiaineistosta tutkimustuloksiksi oli haastavaa. Havainnointien määrää lisäämällä ja aineistoa kartuttamalla olisi varmaankin löytynyt myös lisää joustavan perusopetuksen oppimisprosessin onnistumista tukevia tekijöitä. Mielestäni olen kuitenkin löytänyt ja nostanut esiin tärkeitä näkökulmia toiminnan tuloksellisuudelle.

## LÄHTEET

Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: PS-kustannus.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Haapaniemi, R. & Raina, L. 2007. Yhteisöllinen Pedagogia. Arator Oy.

Iivanainen, A., Jauhiainen, M., Korkiakoski, L. 1995. Hoitotyön käsikirja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki

Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001. Laadullinen tutkimusmetodologia hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa. Teoksessa: Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY, s. 7 - 20.

Janhonen, S., Nikkonen, M. & Juntunen, A. 2001. Hoitokulttuurin tutkimuksesta: etnografia hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) 2001. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY, s.44 - 80.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Murrosikäisen ja nuoren maailma. Gummerus.

Kagan, M. & Kagan, S. 2001. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. WSOY, s. 24 - 47.

Kemppinen, P. 1999. Nuoriso 2000 - Nuorisotyön käsikirja. Kannustusvalmennus P. & K. Oy.

Kohonen, V. 2001. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa: Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2001. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. WSOY, s. 348 - 366.

Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Joustava perusopetus. JOPO®-toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:36. Helsinki.

Nikkonen, M. 2006. Etnografinen malli. Teoksessa: Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) 2006. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, s. 136 - 151.

Nieminen, H. 2006. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) 2006. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY, s. 215 - 221.

Numminen, U. & Ouakrim-Soivio, N. 2009. Joustava perusopetus JOPO®-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:26. Helsinki.

Opetushallitus. Joustavaa perusopetusta koskeva kehittämistoiminta, JOPO® Saatavissa: [http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/joustava\\_perusopetus](http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/joustava_perusopetus). [viitattu 20.11.2011]

Penttinen, P. 2007. Nuorten oppiminen myöhäismodernissa. Teoksessa Nivala E. & Saastamoinen M. (toim.) 2007. Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, s. 255 - 275.

Piaget, J. 1991. Konstruktivismi. Teoksessa: Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY, s. 425 - 426.

Puuronen, V. 2006: Nuorisotutkimus. Vastapaino.

Rannikkopajat 2010. Starttipaja. Saatavissa: [http://www.rannikkopajat.fi/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90:starttipaja&catid=42:pajat&Itemid=100](http://www.rannikkopajat.fi/web/index.php?option=com_content&view=article&id=90:starttipaja&catid=42:pajat&Itemid=100) [viitattu 21.11.2011]

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena.



Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, s. 92 - 112.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki. WSOY.

Vehviläinen-Julkunen, K. 2006. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa: Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (toim.) 2006: Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, s. 26 - 34.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Vaajakoski: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

TEKIJÄ, VUOSI, PAIKKA	TUTKIMUSON- GELMAT, TAVOITTEET	KOHDERYHMÄ, OTANTA, TUTKIMUSMENE- -TELMÄ	TUTKIMUSTULOKSET
<p>Manninen Jyri &amp; Luukannel Saara 2008: Joustava perusopetus. JOPO®- toiminnan vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:36</p>	<p>Raportissa kuvataan Jopo-hankkeen toteutusta kouluissa lukuvuonna 2007–2008 ja arvioidaan hankkeen vaikuttavuutta. Hankkeen vaikuttavuutta arvioidaan Jopo-oppilaiden (n = 624) tilanteissa lukuvuoden aikana tapahtuneiden muutosten kautta. Lisäksi arvioidaan, miten erilaiset Jopossa käytössä olleet toimintatavat ovat vaikuttaneet oppilaiden kehittymiseen.</p>	<p>Vaikuttavuuden arviointi perustuu oppilaskohtaisen seuranta-aineiston lisäksi koulujen ja kuntien (n = 65) itsearviointeihin, oppilaiden (n = 265) ja huoltajien (n = 170) palautekyselyihin sekä sidosryhmähaastatteluihin</p>	<p>Jopo-toiminta on vaikuttavaa. Oppilaista lähes 90 % opiskelutilanne on parempi kuin ennen Jopoon tuloa. Joposta hyötymättömien kohdalla erittäin vaikea perhe- ja elämäntilanne on päässyt siihen, ettei oppilas ole saanut opintoja käyntiin edes Jopon tuella. Jopo on vaikuttanut eniten päättötodistuksen saamisen varmistumiseen, poissaolojen vähentymiseen, jatko-opiskelusuunnitelmien selkiytymiseen, käyttäytymishäiriöiden vähenemiseen ja opiskelumotivaation parantumiseen.</p> <p>Oppilaiden tilanteiden paranemiseen on vaikuttanut eniten pienryhmäopiskelu ja henkilökohtainen tuki ja ohjaus. Myös työpaikkaopiskelu, välitön puuttuminen poissaoloihin ja kodin ja koulun tehostunut yhteistyö ovat edistäneet oppilaiden tilannetta. Erot erilaisten Jopossa kehitettyjen toimintatapojen vaikuttavuudessa ovat käytännössä hyvin pieniä, ja tulosten mukaan Jopo-toiminnan vaikutukset ovat hyvin yksilöllisiä, eli oppilaan Jopossa onnistumista selittää enemmän oppilaan tausta ja elämäntilanne kuin tiettyjen toimintamallien soveltaminen Jopo-ryhmässä. Samat toimintatavat siis toimivat joillakin oppilaille ja joillakin eivät. Eniten ja vähiten Joposta hyötyneitä erottaa pääasiassa se, miten paljon oppilas on osallistunut perinteisestä työkentelystä poikkeavaan toimintaan, erityisesti työpaikkaopiskeluun ja leireille, joihin Joposta eniten hyötyneet ovat osallistuneet useita päiviä enemmän kuin</p>

			Joposta vähiten hyötyneet.
Numminen Ulla & Ouakrim-Soivio Najat 2009:Joustava perusopetus. JOPO®-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:26	Tutkimuksessa tarkastellaan sitä millaisia mahdollisuuksia voimassa olevat opetustoimen säädökset ja opetussuunnitelmien perusteet antavat joustavien toimintamallien kehittämiseen ja käyttöön ottamiseen. Tavoitteena on selvittää myös sitä miten joustava perusopetus otetaan huomioon paikallista ja koulukohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa, miten opetus- ja työmuotoja kehitetään ja millaista moniammatillista yhteistyötä toiminta edellyttää.	Joustavaa perusopetusta tarjoavat kunnat ja niiden joustavan perusopetuksen ryhmät. Joustava perusopetustoiminta alkoi vuonna 2006 jolloin kuntia oli mukana 26. Toiminta on asteittain laajentunut ja lukuvuonna 2009-2010 siihen osallistuu ainakin 110 ryhmää noin 70 kunnassa ja viidessä yliopiston harjoittelukoulussa.	Joustavan perusopetuksen arviointia varten on sovittava arviointikriteereistä. Ne johdetaan perusopetuksen ja erityisesti joustavan perusopetuksen tavoitteista. Kriteerit voivat olla määrällisiä tunnuslukuja tai laadullisia kuvauksia. Joustavassa perusopetuksessa voidaan käyttää kunnan tai koulun perusopetuksessa muutoinkin käyttämiä kriteereitä, jolloin joustavan perusopetuksen tuloksellisuutta verrataan muuhun perusopetukseen. Joustavassa perusopetuksessa on kehitettävä kuitenkin myös omia kriteereitä sellaisiin toimintamuotoihin joita ei tavanomaisessa opetuksessa ole käytetty. Esimerkiksi työpaikkajaksojen toimivuutta varten on pohdittava tai kuvattava jonkinlaisia hyvän työpaikkaopiskelun ominaispiirteitä, joihin toteutuneita jaksoja, niissä saatua ohjausta ja oppimistuloksia verrataan. Arvioinnissa toimintaa kuvaavien indikaattorien kehittäminen vaatii hyvää paneutumista joustavan perusopetuksen tavoitteisiin ja toimintamuotoihin, mutta siitä voi olla myös hyötyä. Samalla joudutaan uudelleen pohtimaan toimintoja, niiden laatua ja toimivuutta ja mahdollisesti myös edelleen kehittämistä.
Janhonen Sirpa & Sarja Anneli 2011: Monta tapaa tukea. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittämiseen. Opetusministeriön julkaisuja 2011:17	. Pilottitutkimuksen tavoitteena oli kehittää yhteistyössä opetusalan ammattilaisten kanssa JOPO-oppilaan osallisuutta ja itsetuntoa vahvistavia opiskelumenetelmiä.	Tutkimuksessa on käytetty toimintatutkimuksen periaatteita ja tehty yhteistyötä JOPO-toimintaan osallistuneiden yläkoulujen kanssa. Tutkimuksen pilottikouluna toimi Juhani Ahon yläkoulu Ii-	Yleinen johtopäätös on, että ratkaisut, jotka toimivat yhdellä koululla, eivät suinkaan välttämättä toimi toisella. Paikkakuntien tarjoamat toimintamahdollisuudet vaikuttavat nuorten tukemiseen. Koulujen toimintakulttuurit ja JOPO-toiminnassa mukana olevien henkilöiden persoonallisuudet, kompetenssialueet ja asenteetkin vaihtelevat. Joustavia ratkaisuja etsitään kouluilla innostuneesti ja

	<p>salmessa. Paikallisen Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan lehtorit, yläkoulun opettajat ja henkilöstö sekä myöhemmin myös ammattikorkeakouluopiskelijat osallistuivat tutkijoiden kanssa mentorointimallin suunnitteluun. Osallistavan mentoroinnin malli oli yksi menetelmä, jota paikallisen koulun JOPO-ohjaajina toimineet sosionomi- ja terveydenhuollon opiskelijat käyttivät JOPO-oppilaiden ohjauksessaan.</p>	<p>toimintaan sitoutuen. Avoimesti arvioidaan, mikä toimii, mikä ei ja mitä pitäisi kehittää. Kaiken kaikkiaan mullistavia oppimistekojen muutoksia edellisvuosiin verrattuna ei ollut havaittavissa. Koko koulun sisällä keskeinen kehittämishaaste on JOPOn ymmärtäminen ja hyväksyminen erilaiseksi tavaksi saavuttaa perusopetuksen tavoitteet. Aineenopettajat sekä JOPO-opettajat ja -ohjaajat toivovat yhteiskehittelyyn ohjausta, joka auttaisi erittelemään ja arvioimaan koulun toiminnan pohjana olevia arvoja ja normeja ja rakentamaan koko koulua koskevia JOPO-toimintamalleja.</p>
--	--	--

Opetus-/ ohjaus-/ muu tilanne

Vuorovaikutuksen laatu

Yhteisön reagointi/ Ryhmäprosessin havainnointi

Lopputulos/ tilanteen jatko

Vuorovaikutus tilanne	Opetustilanne	Ohjaustilanne	Muu
Vuorovaikutuksen tarkoitus	Opetus	Ohjaus	Muu
Vuorovaikutuksen muoto	Sanallinen	Sanaton	Sanallinen + sanaton

”...koulupäivää on jäljellä noin tunnin verran. Oppilaiden toiminta alkaa olla levotonta. Oppilaille **luvataan kotiin pääsy** sitä mukaan kun tehtäviä saadaan valmiiksi. Useampi oppilas alkaa keskittyä tehtäviin ja tilanne luokassa rauhoittuu...”

”...Aamupäivän tunnit ennen ruokailua lähenivät loppuaan. Nuoret alkavat olla levottomia ja odottavat ruokailuun pääsyä. Opettaja **lupaa** ruokailun jälkeen **elokuvan katsottavaksi** mikäli kaikki vielä malttavat keskittyä töihinsä...”

”...Yksi oppilaista askartele joulukortteja. Kortteja tehdessään hän **keskustelee opettajan kanssa** ja **oivaltaa** kuinka iloisiksi kortin saajat tulevat. Tästä innostuneena nuori jatkaa askartelua entistä innokkaammin...”

